

enunciación

V.30 N.º 2

VOL. 30 NÚM. 2, 2025 - BOGOTÁ, COLOMBIA - PUBLICACIÓN SEMESTRAL - ISSN-e 2248-6798



Pedagogías de la lengua



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional de Alta Calidad



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 30 número 2, 2025

Pedagogías de la lengua

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

ISSN-L: 0122-6339

Publicación interinstitucional del grupo
de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad.

EDITORES

Dra. Sandra Patricia Quitián Bernal

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Mario Montoya Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Ph.D. Juan González-Martínez

Universitat de Girona, España

Ph.D. Elisa Gironzetti

Universidad de Maryland, Estados Unidos

Ph.D. Leticia-Tian Zhang

Beijing Foreign Studies University, China

Dra. Laura Eisner

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Analía Isabel Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Dra. Ana Atorresi

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Dra. Amparo Tusón Valls

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Dr. Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra, España

Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Javier Muñoz Basols

Universidad de Oxford, Reino Unido

Dr. Fernando Guzmán Simón

Universidad de Sevilla, España

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada, España

Dra. Judith Kalman

Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. Angela Kleiman

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Dra. Luanda Rejane Soares Sito

Universidad de Antioquia, Colombia

Ph.D. Jeannette Sánchez Naranjo

Universidad de Toronto, Canadá

COMITÉ DE ÁRBITROS

Ana Isabel Rodríguez Piñero

Universidad de Cádiz, España

Andrea Ariño Bizarro

Universidad de Zaragoza, España

Adriana Gordillo Alfonso

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Bertha Ramos Holguín

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Colombia*

Carmen Helena Guerrero Nieto

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dolores Madrid Vivar

Universidad de Málaga, España

Elizabeth Hernández Vargas

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Emmy Antonella González Lillo

Universidad de O'Higgins, Chile

Gabriel Bastidas Muñoz

Universidad de Nariño, Colombia

Jairo Alberto Galindo Cuesta

Universidad de La Salle, Colombia

Javier González Riffo

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Juan Camilo Méndez Rendón

Universidad de Antioquia, Colombia

Juan Carlos Vázquez

Universidad de Antioquia, Colombia

Juliana León Suárez

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Levis Leonardo Lozano Hoyos

Universidad del Sinú, Colombia

Luis Cárdenas Ulloa

Universidad Austral de Chile, Chile

Marcela Jarpa Azagra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Margarita Flor de María Méndez Ochaíta

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

María Luisa Regueiro Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España

Mario López Barrios

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Paula Navarro

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Rafael Alberto Barragán

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Silvana Guerrero González

Universidad de Chile, Chile

Theresa Lillis

The Open University, Reino Unido

Wilmer Villa

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Oficina de Investigaciones

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - OFICINA DE INVESTIGACIONES

Fernando Piraquive

GESTORA EDITORIAL

Cindy Lorena Roa Ovalle

CORRECCIÓN DE ESTILO EN ESPAÑOL

Fernando Carretero Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

José Daniel Gutiérrez Mendoza

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Ilustración de carátula



Nurse reading to a little girl de Mary Cassatt (1895)

DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, bajo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE).

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con el(los) autor(es), mediante un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos, sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. Los editores y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente al respecto en Colombia. En todo caso, se dará al (a los) autor(es) oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la revista *Enunciación*, colaborando, de forma oportuna, con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por los editores, el Comité Editorial o el (los) autor(es), mediante el uso correcto de dicha información por los medios que les sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar a los editores y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con el (los) autor(es) de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades del (de los) autor(es)

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando los editores o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, dicha información, el (los) autor(es) deberá(n) suministrar o facilitar el acceso a esta. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad ([Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#), o [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#)) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicada o presentada en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia a los editores y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos.

Responsabilidad de la Universidad

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y según lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la *Política editorial de la universidad*, se asegura que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Comportamientos no éticos

- Autocitación superior al 20 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro(s) autor(es) y/o fuente, tablas y/o figuras y/o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas del (de los) autor(es).
- No contar con la autorización de todos los autores que han participado en la investigación o trabajo académico que se quiere publicar.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte del (de los) autor(es) del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera, hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

El comportamiento no ético debe comunicarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse del comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la UDFJC.

Investigación sobre el comportamiento no ético

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes consultarán o buscarán el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y el (los) autor(es) sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, el (los) autor(es) deben tener la oportunidad de responder a las denuncias formuladas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional del (de los) autor(es) o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la UDFJC, deben determinar si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia

disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar al (a los) autor(es) o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida al (a los) autor(es) o evaluadores, en la que se indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar al (a los) autor(es) de esta decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años al (a los) autor(es), periodo en el cual no podrá volver a publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso de que el buen nombre de la UDFJC se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor

La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. *Enunciación* no realiza ningún cobro por la postulación, evaluación y publicación de los artículos sometidos, toda vez que la UDFJC asume los gastos

relacionados con edición, gestión y publicación. Los pares evaluadores no reciben retribución económica alguna por su valiosa contribución. Se entiende el trabajo de todos los actores mencionados anteriormente como un aporte al fortalecimiento y crecimiento de la comunidad investigadora en el campo del lenguaje, la pedagogía de la lengua y la literatura.

A partir del 1 de enero de 2021 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la [Licencia](#)



[Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#), bajo la cual otros podrán dis-

tribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

El titular de los derechos patrimoniales es la revista *Enunciación*. El (los) autor(es), al enviar su artículo a la revista *Enunciación*, certifica(n) que su manuscrito no ha sido, ni será presentado, ni publicado en ninguna otra revista científica a través del [Formato de autorización y garantía de primera publicación un autor](#) o el [Formato de autorización y garantía de primera publicación dos o más autores](#).

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público, según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

Asimismo, incentivamos al (a los) autor(es) a depositar sus contribuciones en otros repositorios institucionales y temáticos, con la certeza de que la cultura y el conocimiento son un bien de todos y para todos.

STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of *Enunciación* is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE).

Editor's responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal "*Enunciación*", collaborating in a proper manner

with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editors and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in *Enunciación*. When the editors or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editors and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration.

Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected.

University responsibility

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal *"Enunciación"* is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behaviour

Severities of unethical behaviour

- Self-citation upper of 20% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source pages, two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.
- Not having the authorization of all the authors who have participated in the research or academic work to be published.

Any of these faults would result in the embargo of publication

Identification of unethical behaviour

Unethical behaviour by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behaviour may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal *"Enunciación"* and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behaviour must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behaviour should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behaviour must be reported to the Universidad Distrital's publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behaviour with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behaviour

An unethical behaviour of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors' or reviewers' misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behaviour in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

Copyright Notice

Enunciación is an open access publication, with no economic charges for authors or readers. Enunciación does not charge any fee for the submission, evaluation and publication of articles submitted, since the Universidad Distrital Francisco José de Caldas assumes the expenses related to editing, management and publication. Peer reviewers do not receive any economic retribution for their valuable contribution. The work of all the actors mentioned above is understood as a contribution to the strengthening and growth of the research community in the field of language sciences, pedagogy of language and literature.



As of January 1, 2021 the contents of the journal are published under the terms of the [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](#), under which others may distribute, remix, re-touch, and create from the work in a non-commercial manner, provided they give credit and license their new creations under the same conditions.

The holder of the economic rights is *Enunciación* journal. The author(s), by submitting his/her article to the *Enunciación* journal, certifies that his/her manuscript has not been, nor will be submitted or published in any other scientific journal through the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for one author](#) or the [Authorization and Guarantee of First Publication Form for two or more authors](#).

When the work or any of its elements are in the public domain according to the applicable law, this situation will not be affected by the license.

We also encourage authors to deposit their contributions in other institutional and thematic repositories, in the certainty that culture and knowledge are a good of all and for all.

CONTENIDO

EDITORIAL

- Pensar la alfabetización digital en tiempos de la inteligencia artificial 174
 Conceiving Digital Literacy in Times of Artificial Intelligence
 Pensar a alfabetização digital em tempos da inteligência artificial
Sandra Patricia Qutián-Bernal, Mario Montoya-Castillo

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

- Alfabetización académica: una oportunidad para reorientar la práctica pedagógica 179
 Academic literacy: an opportunity to redirect pedagogical practices
 Alfabetização acadêmica: uma oportunidade para reorientar a prática pedagógica
Yenny Rosario-Grullón, Ramón Viñas-Marte y Leonido Rosario Peña
Artículo de investigación

- Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas 194
 Perceptions of formal orality practices in Colombian universities
 Percepções sobre as práticas da oralidade formal nas universidades colombianas
Paola Ospina Rodríguez, Eyner Fabian Chamorro Guerrero, Yuly Andrea Rojas Gamboa
Artículo de investigación

- Proceso-folio: metodología pedagógica activa para fortalecer la escritura en la Educación Superior 212
 Process-folio: active pedagogical methodology to strengthen writing in university education
 Processo-portfólio: metodologia pedagógica ativa para fortalecer a escrita no Ensino Superior
Karen Marcela Muñoz Martinez
Artículo de investigación

- Identificación de criterios de aceptabilidad en la escritura académica 229
 Identification of acceptability criteria in academic writing
 Identificação de critérios de aceitabilidade na escrita acadêmica
Gerzon Yair Calle Álvarez; Dora Inés Chaverra Fernández
Artículo de investigación

- Language Pedagogies in Colombian English Classrooms: A Systematic Review of Literature 245
 Pedagogías de las lenguas en aulas de inglés de Colombia: una revisión sistemática de la literatura en revistas colombianas
 Pedagogias linguísticas nas salas de aula de inglês na Colômbia: uma revisão sistemática da literatura
Jean Kaya; Alba del Carmen Olaya León; Pedro Felipe Ortega Prieto y Catalina Toro Mejía
Artículo de revisión

- Mediaciones en el aprendizaje de la lectura en primeros grados de escolaridad 265
 Mediations In Reading Learning In Early Grades Of School
 Mediações na aprendizagem da leitura nas séries iniciais de escolaridade
Julieta Rojas Charry
Artículo de revisión

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

- Intercomprensión para Políticas de Internacionalización Inclusivas en Universidades del Sur Global 289
 Intercomprehension to policies of internationalization at universities of the Global South

Intercompreensão para políticas de internacionalização inclusivas nas universidades do Sul Global

Sandra Ximena Bonilla, Angélica María Ávila Molina, Adriana Márquez Medina y Herley Ricardo Barrera Alarcón

Artículo de investigación

Juicio en narraciones personales: análisis desde la teoría de la valoración 307

Judgement in personal narratives: an analysis based on the appraisal system

Julgamento em narrativas pessoais: análise a partir da teoria da avaliação

Evelyn Gabriela Buitrago Espitia

Artículo de investigación

Implementación de círculos narrativos para el desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales 322

Implementation of Narrative Circles for the Development of Civic and Intercultural Competencies

Implementação de círculos narrativos para o desenvolvimento de competências cidadãs e interculturais

Herberth Mendieta, Yineth Alexandra Rodríguez Silva, Martha Isabel Díaz Ramírez, Katherin Johanna Rodríguez Silva

Artículo de investigación

La sinonimia: de la investigación académica a los libros de texto 340

Synonymy: from academic research to secondary and baccalaureate textbooks

A sinonimia: da investigação académica aos livros didáticos

José Eduardo Morales Moreno, María-Almudena Cantero-Sandoval

Artículo de investigación

AUTOR INVITADO

Los campos de pensamiento, los ciclos y el trabajo con proyectos en la transformación de la educación 360

Disciplinary Fields, Learning Cycles, and Project-Based Learning in the Transformation of Education

Áreas do conhecimento, períodos de ensino e o trabalho com projetos na transformação da educação.

Fabio de Jesús Jurado Valencia

Editorial



Pensar la alfabetización digital en tiempos de la inteligencia artificial

Conceiving Digital Literacy in Times of Artificial Intelligence

Pensar a alfabetização digital em tempos da inteligência artificial

Desde la década del noventa, [Paul Gilster \(1997\)](#) introduce el concepto de *alfabetización digital*, a la cual define como “la capacidad de comprender y utilizar información en múltiples formatos de una amplia gama de fuentes, cuando se presenta a través de computadoras” (p. 1). Indiscutiblemente, este concepto ha evolucionado de manera paralela al desarrollo y expansión de la tecnología en la vida laboral y social; y su acogida ha sido significativa, si se tiene en cuenta el creciente aumento en el uso de múltiples formatos hipermediales y herramientas digitales que han dado paso a nuevas y variadas formas de leer y escribir en el mundo; de interactuar con otros; de comprender y aprender nuevas lógicas de la comunicación mediada por artefactos tecnológicos.

La alfabetización digital, o alfabetización mediática informacional (AMI) ([Wilson et al., 2011](#)), se considera una condición relevante en la formación y desarrollo de niños y jóvenes en edad escolar, dada la rápida expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en todos los escenarios de la cultura; por supuesto, también en la escuela. Entre sus objetivos centrales, [Wilson et al. \(2011\)](#) plantean el desarrollo de competencias que les permitan a escolares, niños y jóvenes el uso crítico de la información, para contrarrestar la incitación al odio en línea, la información falsa y el ciberacoso. Estas condiciones son necesarias para favorecer la participación ciudadana desde principios de equidad y respeto, en el amplio y complejo escenario de la sociedad de la información.

No debemos perder de vista que la incursión y expansión de la sociedad de la información en la cultura impuso nuevas formas de interrelación entre los miembros de las comunidades y las instituciones que los regulan. Por ejemplo, actividades cotidianas como acceder a un servicio de salud, presentar una reclamación ante un organismo gubernamental o adquirir productos financieros, han sido gradualmente desplazadas de los modos tradicionales de interacción personal, hacia formatos mediados por el uso de TIC. Este ejemplo ilustra el fenómeno de migración digital al que se han enfrentado quienes nacieron y crecieron en una cultura analógica, pero que, debido a las circunstancias de la era digital, han tenido que aprender a existir en estos nuevos modos de la cultura.

Entonces, la alfabetización digital es un campo constitutivo de formación de “ciudadanos digitales”; en este sentido, se convierte en un reto y en una oportunidad para las instituciones educativas y sus formadores, en tanto crear las bases para que niños y jóvenes, ciudadanos del presente, apropien con responsabilidad ética sus derechos y deberes al usar la tecnología.

Desde esta perspectiva, un ciudadano alfabetizado digitalmente no solo sabe usar una computadora, un *smartphone* o una tableta; o, buscar datos en internet, usar el correo electrónico o las redes sociales; sino que además necesita desarrollar

la conciencia, la actitud y la capacidad para utilizar adecuadamente las herramientas e instalaciones digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas y comunicarse con otros, en el contexto de situaciones concretas de la vida, para posibilitar una acción social constructiva; y reflexionar sobre este proceso. ([Martin, 2005, p. 135](#), traducción libre)

Así, propender por una cultura de alfabetización digital desde la escuela requiere sumar esfuerzos para incorporar en el currículo mecanismos y estrategias que le otorguen su lugar a este tipo de alfabetización, fundamentalmente desde la acción pedagógica de los docentes, quienes a su vez requieren comprometerse con el fortalecimiento de su competencia digital.

Investigaciones recientes ([Della Nina Gambi et al., 2025](#); [Quitán, 2023](#); [Laboratorio de Economía de la Educación \[LEE\], 2020](#)) coinciden en la escasa presencia de procesos sistemáticos de formación dirigidos a docentes en ejercicio para el uso pedagógico de la tecnología educativa en las aulas (competencia digital), así como en la falta de integración de contenidos transversales relacionados con alfabetización digital y tecnología educativa en los planes de formación inicial de profesores. No obstante, la existencia de políticas a nivel nacional e internacional que relieves la importancia de la adquisición y dominio de competencias TIC en los docentes, y su correlación con el desempeño pedagógico, la brecha entre la realidad educativa y el dominio de competencias digitales docentes es cada vez más amplia.

En Colombia, se han creado y puesto en marcha, en las últimas tres décadas, diferentes líneas de política pública sobre la incursión pedagógica y didáctica de las TIC en la educación, con las que se pretende minimizar la brecha que existe entre este conocimiento teórico-práctico y su implementación crítica en la escuela. Es el caso del “Plan Nacional Decenal de Educación, 2016-2026”; la “Estrategia de Innovación Educativa y Uso de las TIC para el Aprendizaje, ETIC@”; el “Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (2019)”; entre otras. Estas no representan por sí mismas el paso a la innovación de las prácticas educativas docentes en materia de alfabetización digital. Por el contrario, se necesita profundizar en la apropiación de la política; es decir, que los profesores la comprendan como un conjunto de decisiones que los movilizan de manera gradual y sistemática hacia la innovación educativa en y desde la articulación de las TIC en los planes curriculares.

En consecuencia, la alfabetización digital, más allá de ser un acto meramente convencional que dispone la relación de los sujetos con el uso de artefactos tecnológicos, se resignifica como un ámbito de conocimiento indispensable para el desarrollo personal y profesional, particularmente en el ámbito de la inteligencia artificial (IA). En 1950, Alan Turing, considerado el padre de esta disciplina, la definió como la capacidad de las máquinas para imitar la inteligencia humana. Hoy, esta condición representa para las sociedades desafíos éticos de alta complejidad ([Ministerio de Cultura de la Nación, 2020](#)).

En el último lustro, hemos sido testigos de la vertiginosa expansión, presencia e incorporación de la IA en casi todas las esferas de la vida social, laboral, familiar y educativa. Este evento redefine el perfil de competencias en la formación básica y profesional de las generaciones actuales; además, supone un cambio de paradigma en los procesos de formación profesional de quien se educa como docente, pero también una línea de actualización permanente de su ejercicio. Este direccionamiento centrado en el profesor determina la incidencia de la IA en dos planos complementarios del proceso educativo: (a) desde el rol del profesor para incorporar en las experiencias de enseñanza y aprendizaje estrategias formativas para el aprovechamiento responsable, creativo y ético de la IA; y (b) desde el rol del estudiante, significa reconocer en la IA y, de modo particular, en las herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) un aliado que no reemplaza ni silencia su propia capacidad de pensar e idear formas para resolver, re-crear y dar respuesta a su cotidianidad académica y escolar.

Por tanto, es necesario sumar otro componente a la formación del ciudadano digital: la alfabetización en IA, entendida como “la capacidad de interactuar fácilmente con la IA, a través del aprovechamiento de herramientas, sistemas y marcos de IA para resolver problemas de manera eficaz y ética en una amplia gama de contextos socioculturales” ([Wang y Lester, 2023, p. 229](#), traducción propia). Este enfoque sitúa la reflexión no solo en la alfabetización digital de los profesores, sino también en políticas de inversión de las instituciones educativas y gubernamentales que hagan sostenible la capacitación constante frente al fortalecimiento de competencias digitales y al uso asertivo y ético de la IAG en las aulas, en armonía con el acelerado ritmo y desarrollo de la tecnología.

Un aporte de relevancia para el campo del ejercicio profesional docente frente a los retos de la IA en la educación se presenta en el *Marco de competencias para docentes en materia de IA* ([Miao y Cukurova, 2025](#)), publicado recientemente por la Unesco. Este documento expone un conjunto de reflexiones que fundamentan el alcance, los aportes y las limitaciones o sesgos de esta tecnología en la labor educativa y su filiación con la construcción de conocimientos. Asimismo, se plantean criterios para el uso y la incorporación de herramientas de IA en las prácticas educativas de manera confiable y ética.

Adicionalmente, se reivindica el rol de la IA como facilitador de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, las cuales deben estar reguladas por las decisiones pedagógicas y didácticas del profesor como diseñador de la experiencia educativa que les propone a sus estudiantes. Sin embargo, no es el docente quien en solitario asume estos retos; se necesita de acciones institucionales y colectivas para hacer sostenibles estos compromisos, de manera colaborativa y con apoyo en la investigación en IA. Según Miao y Cukurova (2025), “es fundamental salvaguardar los derechos de los docentes y garantizarles condiciones de trabajo adecuadas en el contexto del uso creciente de la IA en el sistema educativo, en los lugares de trabajo y en la sociedad en general” (p. 14).

Un efecto potente y conjunto, que se deriva del trabajo consciente que realicen los educadores para el desarrollo de la alfabetización digital y su relación con el uso de IA, puede apoyarse en la incorporación de estrategias de trabajo que conduzcan, de manera reflexiva e intencionada, al uso de herramientas y formas de interacción que potencien el desarrollo socioemocional, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, la creatividad, la resolución de problemas; así como el cultivo de actitudes fundadas en la tolerancia, el respeto, la colaboración y la solidaridad, entre otras. Se trata de apostarle a la incorporación pedagógica de las TIC y de la IA en una educación para el desarrollo humano, y no de manera exclusiva y descontextualizada para la formación de trabajadores expertos en los dominios técnicos y tecnológicos.

De este modo, el punto de tensión de esta reflexión no se instala en el manejo eficiente de la técnica para el desarrollo de la alfabetización digital o el uso de herramientas de IA o de IAG; por el contrario, reside en el llamado a reconocer y relieves que la razón de ser de estas tecnologías es coadyuvar a las comunidades en la cualificación de su calidad de vida, en el desarrollo del ser y del hacer en los contextos particulares a los que pertenecemos, con el fin de que toda innovación y transformación desde la producción de conocimiento no ponga en riesgo la integridad humana. Por supuesto, la educación materializada en la acción formativa de las instituciones escolares no puede ni debe abstraerse de esta realidad.

Por consiguiente, *pensar la alfabetización digital en tiempos de la inteligencia artificial* abre un camino de posibilidades amplias para el trabajo de formación, que deben liderar escuelas y colegios públicos y privados a través de la acción pedagógica de sus maestros. Este espectro se postula entonces desde varios frentes de trabajo que proponemos como punto de reflexión final a nuestros lectores. En primer lugar, el reconocimiento del sentido y la razón de ser de las TIC al servicio del desarrollo humano, social y profesional; en segundo lugar, la formación docente como acción sistemática y fundamental para dinamizar *en y desde* el currículo la articulación transversal de los conocimientos, las habilidades y los principios de acción en el uso de las TIC y de la IA; y por último, la perenne urgencia de avanzar desde las comunidades académicas y las redes de maestros investigadores en la construcción y apropiación de principios éticos que fundamenten el uso crítico y propositivo de estas tecnologías.

Sandra Patricia Quitián-Bernal , Mario Montoya-Castillo 

Editores Enunciación

Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias

Della Nina Gambi, G., Forero Pabón, T., Soto Sira, V. G., Keuylian, M. L., y Ruiz García, M. J. (2025). *Competencias digitales de docentes en América Latina*. <https://doi.org/10.18235/0013638>

Gilster, P. (1997). *Alfabetización digital*. John Wiley & Sons.

Laboratorio de Economía de la Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana (2020). *Informe n.º 02 Competencias digitales de los maestros en Colombia: ¿Están preparados para las clases virtuales?* <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-2>

Martin, A. (2005). DigEuLit. A european framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136. https://www.researchgate.net/publication/32938321_DigEuLit_a_European_Framework_for_Digital_Literacy_a_Progress_Report

Miao, F., y Cukurova, M. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. Unesco. <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>

Ministerio de Cultura de la Nación. (2020, 22 de junio). *Alan Turing, el padre de la inteligencia artificial*. <https://www.cultura.gob.ar/alan-turing-el-padre-de-la-inteligencia-artificial-9162/>

Quitíán Bernal, S. P. (2023). *El aprendizaje colaborativo: estrategia de formación docente en el diseño de ambientes b-learning para el desarrollo de la competencia lectora en educación básica* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/688752>

Wang, N., y Lester, J. (2023). K-12 Education in the age of AI: a call to action for K-12 AI literacy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(2), 228-232. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00358-x>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Pedagogías de la lengua



Alfabetización académica: una oportunidad para reorientar la práctica pedagógica

Academic literacy: an opportunity to redirect pedagogical practices

Literacia académica: una oportunidad para reorientar a práctica pedagógica

Yenny Rosario-Grullón¹ , Ramón Viñas-Martí² , Leonido Rosario Peña³ 

Resumen

En el ámbito universitario la alfabetización académica es fundamental, pues favorece la implementación de estrategias para guiar la comprensión y producción escrita en las disciplinas. Se presenta un diagnóstico de la alfabetización académica en una universidad de formación docente en República Dominicana. Se asumió un enfoque mixto con alcance descriptivo, no experimental. Se aplicó un cuestionario a 88 docentes y se analizaron 60 consignas de escritura mediante el uso de una rúbrica validada por expertos. Los resultados revelan que el 62 % de los encuestados conoce el valor epistémico de la lectura y la escritura, y el 54,8 % afirma que deben trabajarse desde cada área. Aunque el 78,4 % expresa que para guiar la producción escrita se utilizan consignas, solo el 2 % de estas cumple con su estructura. Existe, entonces, una brecha entre las estrategias declaradas por los docentes y las observadas en las consignas analizadas. Esto representa una oportunidad para fortalecer el uso de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje. Constituye un desafío incluir la alfabetización académica en la universidad, pues implica contar con recursos, espacios y tiempo para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura. En conclusión, es preciso consolidar su valor epistémico para propiciar la construcción, transformación y divulgación del conocimiento, y reorientar la práctica pedagógica.

Palabras clave: alfabetización académica, lectura, escritura, Educación Superior, formación de docentes.

Abstract

In the university context, academic literacy is essential since it supports the implementation of strategies to guide reading comprehension and written production processes within different disciplines. This article presents a diagnosis of academic literacy at a teacher education university in the Dominican Republic. A mixed-methods, descriptive, non-experimental approach was adopted. A questionnaire was administered to 88 faculty members, and 60 writing prompts were analyzed using a rubric validated by experts. According to the results, 62% of the respondents recognize the epistemic value of reading and writing, and 54.8% believe that its associated skills should be developed within each discipline. Although 78.4% report using writing prompts to guide written production, only 2% of said prompts meet structural criteria. It is concluded that there is a gap between the strategies declared by the faculty and those observed in the analyzed prompts. This represents an opportunity to

- 1 Doctorado en Español del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Directora Académica en la misma institución. Correo electrónico: yenny.rosario@isfodosu.edu.do.
- 2 Magíster en Lingüística Aplicada de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra: Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Docente de Lengua Española del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Correo electrónico: ramon.vinas@isfodosu.edu.do.
- 3 Magíster en Diseño y Análisis Estadístico de Investigaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Correo electrónico: leonido.rosario@isfodosu.edu.do.

Cómo citar: Rosario-Grullón, Y., Viñas-Martí, R., y Rosario Peña, L. (2025). Alfabetización académica: una oportunidad para reorientar la práctica pedagógica. *Enunciación*, 30(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22486798.23129>

Artículo recibido: 27 de diciembre de 2024; aprobado: 21 de julio de 2025

strengthen the use of reading and writing as learning tools. Including academic literacy in higher education remains a challenge, as it requires resources, spaces, and time to improve the teaching of reading and writing. Ultimately, it is essential to consolidate its epistemic value in order to foster the construction, transformation, and dissemination of knowledge, as well as to redirect pedagogical practice.

Keywords: academic literacy, reading, writing, higher education, teacher training

Resumo

No contexto universitário, a alfabetização acadêmica é fundamental, pois favorece a implementação de estratégias para orientar os processos de compreensão leitora e produção escrita nas disciplinas. Este artigo apresenta um diagnóstico da alfabetização acadêmica em uma universidade de formação de professores na República Dominicana. Adotou-se uma abordagem mista, com caráter descritivo e não experimental. Foi aplicado um questionário a 88 docentes e analisaram-se 60 propostas de escrita utilizando uma rubrica validada por especialistas. Os resultados revelam que 62% dos respondentes reconhecem o valor epistêmico da leitura e da escrita, e 54,8% afirmam que essas competências devem ser desenvolvidas em cada área do saber. Embora 78,4% relatem utilizar propostas de escrita para orientar a produção textual, apenas 2% delas atende aos critérios estruturais. Conclui-se que há uma lacuna entre as estratégias declaradas pelos docentes e aquelas observadas nas propostas analisadas. Isso representa uma oportunidade para fortalecer o uso da leitura e da escrita como ferramentas de aprendizagem. Incluir a alfabetização acadêmica no ensino superior continua sendo um desafio, pois requer recursos, espaços e tempo para aprimorar o ensino da leitura e da escrita. Por fim, é necessário consolidar seu valor epistêmico para promover a construção, transformação e divulgação do conhecimento, bem como reorientar a prática pedagógica.

Palavras-chave: literacia acadêmica, leitura, escrita, educação superior, formação de docentes.

Introducción

En la sociedad actual circula una gran cantidad de información, discursos en los cuales subyacen intenciones variadas que deben ser inferidas y, a partir de ello, hacer visible mediante la escritura lo que hemos supuesto, interpretado o pensado. Ante esta realidad, la lectura y la escritura cobran una importancia vital en todos los ámbitos y esferas sociales, porque es a través de ellas que se accede al conocimiento y se desarrolla el pensamiento, especialmente cuando se analizan desde la perspectiva epistémica.

Esta situación representa un gran desafío, dado que dichas competencias no se aprenden de forma natural; requieren ser enseñadas. Por ello, es crucial reformular las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza disciplinar, de modo que se favorezca el involucramiento del estudiantado en experiencias de construcción del conocimiento de cada área, y se integren ambas habilidades en la realización de tareas académicas complejas (Leal Isida y Carrizales Guerra, 2024; Serrano, 2014). En este contexto, el rol del docente es mediar para

que sus estudiantes comprendan y produzcan los géneros discursivos propios de su disciplina.

Este artículo tiene como propósito presentar los resultados de un diagnóstico sobre alfabetización académica en una institución de Educación Superior dedicada a la formación docente en la República Dominicana. Se recurrió a un enfoque mixto de alcance descriptivo y no experimental, con un muestreo aleatorio estratificado proporcional. Se aplicó una encuesta con preguntas tipo Likert y de opción múltiple. Además, se analizaron consignas de escritura utilizando una rúbrica *ad hoc*. Los resultados permiten generar conocimientos para fortalecer el desarrollo profesoral de los docentes formadores.

Marco teórico o conceptual

Está claro que la lectura y la escritura tienen un alto valor epistémico para el dominio de los conocimientos disciplinares, es decir, constituyen herramientas de aprendizaje. Varios autores coinciden en que por medio de estas competencias se accede al conocimiento (Bazerman *et al.*, 2016;

Ibáñez y González, 2017; Martínez-Carlos y Cajavilca Hidalgo, 2025; Moncada *et al.*, 2017; Navarro, 2021), y desarrollarlas es lo que va a permitir la formación de lectores y escritores expertos, capaces de transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, al parecer su enseñanza es escasa en la universidad, ya que los docentes tienden a enfocarse más en que los alumnos adquieran el conocimiento propio de su especialidad (Cisneros Estupiñán y Olave Arias, 2013).

En efecto, en Educación Superior, son poco habituales las prácticas de lectura y escritura para generar conocimiento; para guiar a los estudiantes en la identificación, inclusión, relación y contraste de voces ajenas, y en el uso de su propia voz para fundamentar sus ideas (Serrano-Moreno *et al.*, 2025). En este nivel se da por entendido que estos están en condiciones de comprender por sí mismos las informaciones contenidas en los textos disciplinares, de reformularlas y de aplicarlas de manera original a nuevas situaciones (Carlino, 2013; Marín, 2006).

Al finalizar sus estudios preuniversitarios, por lo general carecen de las herramientas necesarias para interpretar los textos de admisión universitaria contenidos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la cual evalúa competencias lectoras y escritoras, dominio léxico y razonamiento analógico. Esto se evidencia en los resultados publicados por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) de la República Dominicana, respecto a la cantidad de aspirantes que alcanzan la puntuación mínima requerida. Durante el periodo de 2016 a noviembre de 2019 se evaluaron en dicho país 29410 candidatos, de los cuales solo aprobaron 9594 para un 32,62 %. Este dato indica que una proporción importante no accede a la carrera por no alcanzar las competencias evaluadas (MESCyT, 2020), y los que aprueban muchas veces lo han logrado exhibiendo competencias mínimas en lectura (vocabulario en contexto, ideas explícitas e implícitas, análisis, interpretación e inferencias) y escritura (elisión, adición, generalización, particularización, integración, coherencia, cohesión y normativa).

En el desarrollo de la investigación, la lectura y la escritura son concebidas como prácticas sociales situadas, contextualizadas; con un fin comunicativo y con destinatarios reales. Esto implica que se aprenden en todas las materias, con la ayuda pedagógica de los profesores disciplinares, quienes tienen el rol de guiar la comprensión y la producción; en palabras de Bazerman *et al.* (2016) y Núñez Cortés (2023), esto es, “escribir a través del currículum”. Promover la lectura y la escritura resulta fundamental debido a su valor epistémico, y por ser específicas de cada área, aprendidas de forma situada, constructiva y participativa (Carlino, 2010; Martí-Climent *et al.*, 2024), pues cada texto posee grados de complejidad, intencionalidades y características discursivas diferentes.

Esto no significa que los docentes disciplinares den clases de lengua o corrijan cada aspecto gramatical, es más bien que retroalimenten a los estudiantes para “que el conocimiento del área esté correctamente representado; que los conceptos sean comprendidos y aplicados apropiadamente; que los textos especializados estén adecuadamente usados y citados; que se razone de forma idónea sobre el conocimiento y los conceptos” (Bazerman *et al.*, 2016, p. 34). En consecuencia, es preciso concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales “procesuales y crecientes, como construcciones cognitivas que crecen constantemente y que cambian y se modifican según las discursividades y los contextos en que se ejercen” (Marín, 2006, p. 36).

En este sentido, el enfoque interdisciplinar de enseñanza de la lectura y la escritura consiste en integrarlas en todas las demás áreas del conocimiento (Astudillo Calderón, 2023; Carlino, 2010; Castelló, 2014; Marín, 2006). Para ello, se requiere apoyo institucional, recursos, espacios y tiempo para la formación docente (Núñez Cortés, 2023). Es decir, la alfabetización académica demanda que los estudiantes accedan a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2013). Esta tarea implica que los profesores universitarios se comprometan a acompañarlos para que se

empoderen de las prácticas letradas académicas. Asimismo, lleva a fomentar la lectura y la escritura como procesos valiosos de enseñanza en las diferentes asignaturas y como herramientas para el desarrollo del pensamiento científico (Canett, 2024; Serra, 2022; Serrano-Moreno *et al.*, 2025).

La idea de alfabetización académica que se describe resalta las acciones que, de acuerdo con Carlini (2013), deben implementarse a nivel institucional y didáctico desde todas las disciplinas para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas. En su investigación, la autora muestra experiencias exitosas en las cuales se promueve el acceso de los estudiantes a las culturas letradas, a través de prácticas pedagógicas situadas. Estudiantes de Introducción al Conocimiento Científico tuvieron la oportunidad de discutir e interpretar textos polifónicos guiados por sus docentes, y estudiantes de Biología recibieron retroalimentación de escrituras en las que relacionaban conceptos disciplinares. Por ello, en los profesores disciplinares recae la responsabilidad de que los estudiantes jerarquicen, expongan, argumenten, resuman, contrasten y debatan ideas en sus asignaturas, ya que los modos de leer y escribir difieren en cada ámbito.

Estas y otras experiencias resultan destacables en el entorno argentino porque institucionalizan:

La necesidad de que los universitarios, incluso en los últimos años de sus carreras, continúen recibiendo enseñanza sobre cómo escribir; la necesidad de que los profesores de las diversas asignaturas reciban orientación para ocuparse de la escritura en sus clases, durante tiempos prolongados; la idea de que la formación docente continua se realiza en torno a la práctica de enseñanza, en parte dentro de las aulas y no solo con teoría; y la oportunidad de cooperación interdisciplinar entre un especialista en escritura y un experto en otra disciplina. (Carlini, 2013, p. 366)

Otra experiencia similar fue la realizada en República Dominicana por Montenegro de Olloqui (2017). En esta se describen y analizan los

logros, limitaciones y desafíos institucionales respecto a un programa de alfabetización académica. Este consistió en un diplomado, con el propósito de mejorar las competencias académicas de los profesores e incidir en las competencias escritas de los estudiantes. Se llevó a cabo en tres cohortes consecutivas con una duración de tres años académicos, donde participaron 73 docentes de distintas facultades y departamentos de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

Entre los logros, Montenegro de Olloqui destaca el cumplimiento en un 80% de una de las metas del programa: impactar en el desarrollo profesional de los docentes participantes. Como resultado, sus prácticas pedagógicas mejoraron y, por consiguiente, se fortaleció el desempeño de los estudiantes en la lectura y la escritura de géneros académicos diversos. Con relación a las limitaciones, la autora expresa que a los profesores no se les descargaron horas de docencia ni de otras actividades académicas. Esto significó un gran esfuerzo para ellos, debido al tiempo que debían dedicar al estudio, a la planificación de las estrategias y a la sistematización de la experiencia. Y, respecto a los desafíos, puntualiza sobre la necesidad de investigar si los profesores siguen utilizando en sus clases las estrategias aprendidas, si los estudiantes las han consolidado metacognitivamente y si ha tenido impacto en la calidad de sus aprendizajes disciplinares a largo plazo.

Una evidencia relevante de la investigación anterior la constituyó un estudio realizado por Ana Barranco en 2012, participante del diplomado, con el propósito de determinar las estrategias de lectura y escritura utilizadas por los docentes de la carrera de Ingeniería Civil de la PUCMM. La metodología implementada consistió en aplicar una encuesta al profesorado y al estudiantado para determinar la inclusión de estrategias, y en formular entrevistas semiestructuradas a tres instancias académico-administrativas.

En su investigación, Barranco (2012) concluyó que el 84,3% de los docentes y el 69,4% de los estudiantes encuestados afirman que existe muy poca

diversidad textual para la realización de las actividades de lectura; el 84,7% de los docentes asegura que incluye en sus clases varias estrategias de lectura; no obstante, solo el 71,4% de los estudiantes confirma este dato. Otra conclusión respecto a la producción escrita es la afirmación que hace el 72,4% de los docentes y el 73% de los estudiantes respecto a la inclusión de estrategias de escritura como objeto de enseñanza en las clases de Ingeniería Civil; resultado de gran significado dado el potencial epistémico de la escritura como instrumento útil para la construcción del conocimiento.

Si bien las investigaciones mencionadas enfatizan la importancia de la alfabetización académica, hubo otros antecedentes que aportaron a la investigación. Núñez Cortés y Errázuriz Cruz (2020) describen las iniciativas de algunas universidades para solventar las dificultades identificadas respecto a la lectura o escritura de textos académicos. Una de ellas es la creación de centros de escritura, es decir, un espacio que facilita la oportunidad de promover la enseñanza de la escritura a través de tutorías y talleres. Los autores concluyen que es necesario contar con lineamientos institucionales sobre alfabetización académica y con instancias de formación sobre la enseñanza aprendizaje de la escritura en cada comunidad discursiva.

En esta instancia, es pertinente referir un antecedente cuya experiencia fue de utilidad. Se trata de un estudio de corte descriptivo escrito por Arciniegas Lagos y Arenas Hernández (2019), en el cual analizaron las estrategias metodológicas usadas en un diplomado sobre la lectura y la escritura en el aula universitaria, las percepciones de los docentes sobre estas y el efecto en la cualificación. En sus valoraciones, los participantes recomiendan que todos los docentes deberían tomar el diplomado, ya que la metodología utilizada propicia la reflexión y apropiación de los conocimientos y habilidades que permiten reorientar las prácticas pedagógicas a través del uso de la lectura y la escritura. Concluyen que su aprendizaje no es asunto de cursos remediales; es un proceso que debe permear todas las instancias del saber en la vida universitaria.

Metodología

El diseño de la investigación que originó este artículo se enmarcó en un enfoque mixto con un alcance descriptivo no experimental. Su propósito fue diagnosticar las fortalezas, oportunidades y desafíos en torno a la alfabetización académica en una institución de Educación Superior dedicada a la formación docente en la República Dominicana, con sedes (recintos) ubicadas en las tres regiones geográficas del país: Norte o Cibao, Sureste y Suroeste. Sus profesores cuentan con especialización en el área en la que imparten docencia y muchos de ellos dedican horas a la investigación o a la extensión universitaria.

Muestra

La población estuvo compuesta por docentes de las distintas sedes y áreas disciplinares. El muestreo fue aleatorio estratificado en una etapa con asignación proporcional. Se formaron siete estratos constituidos por las áreas curriculares que ofrece la institución objeto de estudio. Luego de tener el marco muestral de los docentes se eligió, de manera aleatoria simple, la muestra correspondiente a cada estrato, utilizando el programa estadístico SPSS.

El tamaño muestral se determinó considerando un nivel de confianza del 90%, un margen de error del 7,6% y una proporción esperada de éxito y fracaso de 0,5, valor óptimo cuando se desconoce la proporción real de la población. Aunque estos parámetros son menos exigentes que los comúnmente empleados en investigaciones educativas (95% de confianza y 5% de error), su elección se justificó por limitaciones prácticas en la recolección de datos, específicamente por la baja disponibilidad de docentes para responder el cuestionario. Si bien el tamaño de la muestra obtenida fue menor al esperado inicialmente, la calidad de los datos recolectados se vio fortalecida por la alta confiabilidad del instrumento, evidenciada en un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.917.

Con los parámetros mencionados se calculó el tamaño muestral; de los 335 docentes que componían la población se tomó una muestra de 88, como se presenta a continuación.

$$n = \frac{z^2 \times N \times p \times q}{e^2 (N-1) + z^2 \times p \times q}$$

$$n = \frac{1.65 \times 335 \times 0.5 \times 0.5}{0.076^2 (335-1) + 1.65^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = 88$$

Instrumentos

Los instrumentos fueron elaborados con base en la literatura existente sobre la lectura y escritura concebidas como prácticas sociales. Asimismo, se profundizó en los enfoques centrados en la construcción de significados y la comunicación, la función epistémica y las estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión y producción de los géneros discursivos propios de cada disciplina.

Se diseñó un cuestionario compuesto por tres secciones, una por dimensión, elaborado en función de los supuestos teóricos de la alfabetización académica:

1. *Concepciones de lectura y escritura.* Se abordó a través de una pregunta de opción múltiple con catorce alternativas, de las cuales los docentes podían seleccionar todas aquellas con las que estuvieran de acuerdo. Estas fueron elaboradas en torno a dos enfoques: uno

centrado en competencias (lectura y escritura como prácticas sociales) y otro centrado en habilidades o destrezas (concepciones mecanicistas).

2. *Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.* Compuesta por diez ítems formulados en una escala Likert de cinco puntos en un espectro desde “siempre hasta nunca”.
3. *Estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura.* Incluye diez ítems estructurados en escala Likert. También se insertó una pregunta cerrada en la que se cuestiona si usan consignas de escritura y se solicitó que compartieran una de las que utilizan en sus clases para su posterior análisis con una rúbrica analítica diseñada por [Rosario-Grullón et al. \(2024\)](#).

Validación del instrumento

Para garantizar la validez del instrumento, se llevó a cabo una evaluación de los componentes de validez de contenido, criterio y constructo, por medio de SPSS. La validez de contenido fue determinada por diez expertos con formación de grado y posgrado en el área de lengua, experiencia en investigación educativa y publicaciones científicas. Los expertos, procedentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), evaluaron la pertinencia, claridad y

Tabla 1

Distribución de la muestra de docentes

N.º	Área	Población	Proporción	Muestra
1	Lengua y Literatura	38	0.113432836	10
2	Matemática	44	0.131343284	12
3	Ciencias Sociales	30	0.089552239	8
4	Ciencias de la Naturaleza	39	0.11641791	10
5	Pedagogía	142	0.423880597	37
6	Psicología	22	0.065671642	6
7	Educación Física	20	0.059701493	5
Total		335	1	88

redacción de los ítems (Supo, 2013). Se aplicó el coeficiente de Hernández-Nieto, y se obtuvo un coeficiente de validez de contenido (CVC) general de 0.9305, con valores superiores a 0.92 por ítem. No fue necesario eliminar preguntas, aunque se acogieron sugerencias de mejora en redacción y orden.

La validez de criterio se exploró mediante un pilotaje con 20 docentes, en el cual se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.917, que indica una alta consistencia interna.

Posteriormente, se aplicó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de componentes principales y rotación Varimax, considerando únicamente los ítems tipo Likert. El análisis reveló dos factores con autovalores superiores a 1, que explicaron conjuntamente el 58,03 % de la varianza total, lo cual se considera aceptable en investigaciones sociales. Las agrupaciones empíricas coincidieron con las dimensiones teóricas: estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, y cognitivas y metacognitivas de escritura.

La dimensión relacionada con las concepciones sobre la lectura y la escritura, compuesta por ítems dicotómicos y una pregunta de opción múltiple con selección múltiple, fue analizada por separado debido a su naturaleza no ordinal. Aunque no fue incluida en los análisis psicométricos, se mantuvo debido a su relevancia teórica y exploratoria, respaldada además por una validación previa mediante juicio de expertos. Estos resultados respaldan la validez de constructo del instrumento, el cual puede considerarse una herramienta confiable para diagnosticar la alfabetización académica en contextos universitarios.

Recolección de datos

La recolección de datos se realizó *in situ*, entre noviembre de 2022 y abril de 2023. Participaron 88 docentes, de los cuales 60 compartieron una de las consignas de escritura utilizada en sus clases. La participación fue voluntaria y anónima. Se informó previamente a los docentes sobre los objetivos

de la investigación. Además, se garantizó el uso exclusivo de los datos para fines académicos y el trato confidencial de las respuestas (ver [Tabla 1](#)).

Procedimiento

Para el análisis de los datos, todos los ítems del cuestionario fueron codificados y se crearon categorías de análisis por dimensión según su afinidad temática y el enfoque teórico que los sustenta. Esto permitió calcular la frecuencia porcentual de las respuestas por ítems. Cuando las categorías agrupaban dos o más ítems los porcentajes se promediaron con el propósito de obtener un valor representativo por categoría. Por el contrario, en las categorías conformadas por un solo ítem se colocó directamente el porcentaje obtenido.

En el cuestionario de opción múltiple (dimensión 1), este procedimiento permitió calcular las frecuencias porcentuales de acuerdo con los docentes. La [tabla 2](#) detalla los ítems codificados en atención a las categorías establecidas.

Con respecto a los ítems tipo Likert (dimensiones 2 y 3), se calcularon los porcentajes de cada escala (“nunca”, “casi nunca”, “algunas veces”, “la mayoría de las veces” y “siempre”). Para facilitar su interpretación se sumaron los promedios de las frecuencias porcentuales de las dos escalas superiores, valor que se interpretó como un indicador compuesto del uso frecuente de estrategias de lectura y escritura. Las [tablas 3 y 4](#) muestran las categorías de análisis con sus respectivos ítems codificados.

En cuanto al análisis de las consignas de escritura proporcionadas por los docentes, se aplicó la rúbrica analítica diseñada por [Rosario-Grullón et al. \(2024\)](#). Esta contiene seis criterios evaluativos con distinto valor ponderado, cuya puntuación máxima es de 30 puntos. Posteriormente, se construyó una escala valorativa de logro para clasificar las consignas en cuatro niveles: logrado (21 a 30 puntos), medianamente logrado (11 a 20 puntos), escasamente logrado (1 a 10 puntos) y no logrado (0 puntos). Esa categorización hizo

Tabla 2*Dimensión “concepciones de lectura y escritura”*

Categorías de análisis	Ítems codificados
Habilidad básica	CpD1 Si los estudiantes ya saben “leer y escribir”, no deberían tener problemas con la comprensión y producción de textos diversos.
Creencias mecanicistas	CpD2 Si los estudiantes leyeran bien, comprenderían fácilmente los textos asignados, ya que se lee de una única forma. CpD3 Escribir es una actividad cognitiva automática e instantánea, cuando se tiene la idea de lo que se va a escribir, solo hace falta plasmarlo.
Aprendizaje espontáneo	CpD5 Durante la formación universitaria, la lectura y la escritura debe enseñarse en un curso propedéutico impartido por un especialista en lengua española.
Aprendizaje asumido	CpD4 Al llegar a la universidad los estudiantes están habilitados para comprender y producir cualquier conocimiento disciplinar, ya que durante su formación preuniversitaria han aprendido estrategias de lectura y escritura. CpD6 Enseñar estrategias de lectura y escritura es una tarea de la educación preuniversitaria en la que los estudiantes deben desarrollar las competencias de comprensión y producción escrita.
Interdisciplinariedad	CpC1 Los estudiantes universitarios presentan dificultades de comprensión y producción escrita debido a que los textos propuestos en las asignaturas, por lo general, no están dirigidos a ellos sino a especialistas. CpC3 Es necesario que durante su formación universitaria los estudiantes continúen recibiendo enseñanza de parte de todos sus docentes sobre cómo leer y escribir textos diversos. CpC4 Dentro de los planes de desarrollo profesoral las universidades deberían contemplar espacios de formación interdisciplinar sobre cómo se enseña y se aprende a leer y escribir textos en todas las asignaturas. CpC6 Todos los docentes disciplinares deberían dar seguimiento a cómo sus alumnos interpretan y producen los textos propuestos en sus clases, ya que esto implica poseer competencias que no se desarrollan de manera espontánea.
Función epistémica	CpC7 Al momento de planificar actividades de lectura y escritura en la universidad es preciso entender que estas sirven para establecer y motivar el diálogo, defender posturas, fundamentar ideas, desarrollar el pensamiento crítico. CpC8 En la universidad, la lectura y la escritura se usan para adquirir y difundir informaciones o conocimientos.
Mediación de la lectura y la escritura	CpC2 Cuando se solicita a los estudiantes leer un texto es necesario darles precisiones sobre cómo hacerlo antes, durante y después de la lectura. CpC5 Durante el abordaje de los contenidos disciplinares, es necesario modelar en el aula las estrategias de lectura y escritura que esperamos sean incorporadas por los estudiantes.

posible calcular las frecuencias y porcentajes correspondientes. Asimismo, se identificaron los criterios más fuertes o débiles. Para esto se calculó la media por criterio y su conversión a calificación porcentual.

Finalmente, se triangularon los resultados de las preguntas opción múltiple, del cuestionario tipo escala Likert y de la rúbrica, con el objetivo de reconocer fortalezas, oportunidades y desafíos de la alfabetización académica en la universidad.

Resultados y análisis

Los datos se analizaron a partir de la relación entre las respuestas ofrecidas por los docentes y los hallazgos derivados del análisis de las consignas de escritura que compartieron. De este modo, se identificaron coincidencias y contrastes entre las concepciones de lectura y escritura que prevalecen en los docentes, las estrategias que declaran utilizar y las prácticas evidenciadas en las consignas evaluadas.

Tabla 3*Dimensión “estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura”*

Categorías de análisis	Ítems codificados
Uso de guías	L3 Entrega guías que orientan la lectura y facilitan los procesos de comprensión. L6 Orienta la comprensión de los textos que propone leer a través de guías y retoma en clase la discusión de las preguntas, utilizando la relectura durante el proceso. L8 Entrega guías con preguntas que apuntan a la identificación de la postura del autor, ponderando las razones que brinda el texto para sostenerla. L9 Elabora preguntas que permiten hacer inferencias sobre las implicaciones de lo leído con la práctica social en la que se desenvuelve el lector. L10 Diseña guías de lectura con preguntas que invitan a identificar las informaciones relevantes, relacionándolas con otros textos.
Mediación de la lectura	L1 Presenta el autor, contextualizando su postura. L2 Aplica estrategias como establecer propósitos u objetivos de lectura, hacer predicciones a partir del título, elaborar y comprobar hipótesis, activar sus conocimientos previos. L4 Orienta el uso estratégico de las marcas textuales y paratextuales para favorecer la comprensión. L5 Reflexiona con el grupo acerca de los beneficios de usar estrategias de comprensión escrita antes, durante y después de leer. L7 Propone actividades, como hacer resúmenes tomando en cuenta las macrorreglas para resumir (selección, omisión, generalización e integración).

Tabla 4*Dimensión “estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura”*

Categorías de análisis	Ítems codificados
Mediación de la escritura	E2 Analiza en la clase textos modelos cuya forma y contenido es similar a la del esperado. Es decir, si el docente solicita escribir un informe de lectura, primero les muestra uno como ejemplo y lo analiza en clase.
Situación de enunciación	E1 Promueve la discusión con sus estudiantes sobre el destinatario al que va dirigido su texto y el propósito de la escritura.
Criterios de evaluación	E3 Da a conocer por escrito los criterios de evaluación antes de que los estudiantes comiencen a producirlo. E7 Propicia la autoevaluación utilizando los criterios establecidos. E8 Promueve la coevaluación a partir de los criterios establecidos.
Uso de consignas	E9 Entrega la consigna escrita con instrucciones sobre la bibliografía que deben consultar, función y estructura del texto a producir, extensión, destinatario (público a quién dirigirá su escrito).
Escritura procesual	E4 Ofrece tutorías a sus estudiantes para discutir sobre sus borradores intermedios. E5 Retroalimenta el primer borrador para que los estudiantes lo mejoren. E10 Facilita a los estudiantes esquemas de escritura que les sirven de guía para redactarlo.
Escritura como producto	E6 Califica la primera versión del texto producido por sus estudiantes cuyos comentarios justifican la puntuación dada.

En la dimensión “concepciones de lectura y escritura” (tabla 5), en los docentes predominan creencias basadas en el desarrollo de competencias. El 62 % considera estas actividades como medios que sirven para establecer y motivar el diálogo, defender posturas, fundamentar ideas y desarrollar el pensamiento crítico. Además, el 54,8% concibe la lectura y la escritura como prácticas que se aprenden en cada área del saber.

Este dato coincide con la afirmación que hace el 53 % de los docentes, relacionada con que es necesario guiar a los estudiantes con estrategias diversas durante la comprensión y producción escrita. Estos hallazgos revelan el reconocimiento de la función epistémica de la lectura y la escritura, así como la importancia de la mediación docente para que sean aprendidas y aprovechadas desde cada disciplina.

Tabla 5*Concepciones de lectura y escritura basadas en competencias*

Categoría de análisis	Ítems	Promedio de acuerdo (%)
Interdisciplinariedad	CpC1	18,0
	CpC3	72,0
	CpC4	57,0
	CpC6	72,0
	Promedio	54,8
Función epistémica	CPC7	74,0
	CPC8	50,0
	Promedio	62,0
Mediación de la lectura y la escritura	CPC2	57,0
	CPC5	49,0
	Promedio	53,0

Estos resultados son coherentes con las respuestas del cuestionario implementado, en la dimensión “implementación de estrategias de lectura” (tabla 6). En esta, el 64,8 % afirma que diseña y entrega guías que orientan la lectura y facilitan los procesos de comprensión con preguntas que responden a los diferentes niveles de análisis del discurso. De manera similar el 64,3 % expresa que implementan estrategias de mediación de la lectura como presentar al autor, usar estratégicamente marcas textuales y paratextuales, establecer propósitos para la lectura, hacer predicciones a partir del título, elaborar y comprobar hipótesis, activar conocimientos previos, releer, hacer resúmenes para demostrar la comprensión de lo leído y promover la reflexión

acerca de los beneficios de usar estrategias de comprensión escrita antes, durante y después de leer. Lo anterior corrobora los planteamientos de [Bazerman et al. \(2016\)](#) y [Carlino \(2013\)](#), respecto al potencial epistémico de la lectura y la escritura.

No obstante, en los docentes persisten concepciones reduccionistas sobre la lectura y la escritura, evidenciadas en las categorías que se muestran en la [tabla 7](#). El 18,5 % cree que se lee y escribe de manera mecánica, automática e instantánea, por lo que existe una única forma de leer y escribir. Asimismo, para el 19 %, estas son habilidades básicas; el 40 % cree que se aprenden de forma espontánea, y el 24,5 % asume que se adquieren por el simple hecho de haber recibido formación preuniversitaria.

Tabla 6*Implementación de estrategias de lectura declaradas por los docentes*

Categoría de análisis	Ítem	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	La mayoría de las veces + siempre
Uso de guías	L3	2,3 %	8,0 %	20,5 %	35,2 %	34,1 %	69,3 %
	L6	2,3 %	6,8 %	23,9 %	34,1 %	33,0 %	67,1 %
	L8	9,1 %	11,4 %	29,5 %	30,7 %	19,3 %	50,0 %
	L9	3,4 %	8,0 %	14,8 %	40,9 %	33,0 %	73,9 %
	L10	5,7 %	13,6 %	17,0 %	34,1 %	29,5 %	63,6 %
	Promedio	4,6 %	9,6 %	21,1 %	35,0 %	29,8 %	64,8 %
Mediación de la lectura	L1	0,0 %	4,5 %	23,9 %	42,0 %	29,5 %	71,5 %
	L2	0,0 %	6,8 %	19,3 %	44,3 %	29,5 %	73,8 %
	L4	4,5 %	8,0 %	31,8 %	31,8 %	23,9 %	55,7 %
	L5	3,4 %	5,7 %	27,3 %	25,0 %	38,6 %	63,6 %
	L7	2,3 %	10,2 %	30,7 %	35,2 %	21,6 %	56,8 %
	Promedio	2,0 %	7,0 %	26,6 %	35,7 %	28,6 %	64,3 %

Tabla 7*Concepciones de lectura y escritura por destrezas*

Categoría de análisis	Ítems	Promedio de acuerdo (%)
Habilidad básica	CPD1	19,0
Creencias mecanicistas	CPD2	18,0
	CPD3	19,0
Promedio		1,5
Aprendizaje espontáneo	CPD5	40,0
Aprendizaje asumido	CPD4	10,0
	CPD6	39,0
Promedio		24,5

En cuanto a la dimensión “Estrategias cognitivas y metacognitivas de la escritura” (tabla 8) un porcentaje significativo de docentes declara que utiliza diversas estrategias de enseñanza de la producción escrita, con un promedio general de 70,8% en las escalas “la mayoría de las veces” y “siempre”.

De las categorías analizadas el uso de consignas es la estrategia con mayor presencia, el 78,4% expresa que para la realización de tareas de escritura se entrega una consigna con instrucciones sobre la bibliografía que deben consultar, género discursivo que producirán, extensión, destinatario, entre otros. A esta le sigue la implementación de estrategias de evaluación de la escritura; el 77% asegura que antes de comenzar la producción escrita da a conocer

los criterios de evaluación y los utiliza durante todo el proceso. No obstante, este dato se contradice con lo evidenciado en las consignas que conformaron el corpus estudiado, ya que el 31,4% (tabla 9) contiene los criterios de evaluación de manera explícita y solo el 2% de las consignas alcanzó la escala de “logrado” (tabla 10).

También hay incoherencias en la categoría “situación de enunciación”, pues el 71,6% asegura que cuando propone la escritura de un texto motiva a determinar el propósito de la escritura, la forma en que se va a expresar, la estructura, el contexto de interacción, entre otras; sin embargo, solo el 3% de las consignas de escritura contenía algunas de estas especificaciones. Estos hallazgos reflejan discrepancia entre lo declarado y lo ejecutado.

Tabla 8*Implementación de estrategias de escritura declaradas por los docentes*

Categoría de análisis	Ítem	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre	La mayoría de las veces + siempre
Mediación de la escritura	E2	2,3 %	9,1 %	28,4 %	30,7 %	29,5 %	60,2 %
Situación de enunciación	E1	4,5 %	3,4 %	20,5 %	28,4 %	43,2 %	71,6 %
	E3	0,0 %	1,1 %	5,7 %	18,2 %	75,0 %	93,2 %
	E7	1,1 %	2,3 %	19,3 %	34,1 %	43,2 %	77,3 %
Criterios de evaluación	E8	6,9 %	9,4 %	23,1 %	27,4 %	33,1 %	60,5 %
	Promedio	2,7 %	4,3 %	16,0 %	26,6 %	50,4 %	77,0 %
Uso de consignas	E9	2,3 %	2,3 %	17,0 %	28,4 %	50,0 %	78,4 %
Escritura procesual	E4	6,8 %	9,1 %	29,5 %	30,7 %	23,9 %	54,6 %
	E5	0,0 %	3,4 %	19,3 %	26,1 %	51,1 %	77,2 %
	E10	5,7 %	9,1 %	17,0 %	31,8 %	36,4 %	68,2 %
	Promedio	4,2 %	7,2 %	21,9 %	29,5 %	37,1 %	66,7 %
Escritura como producto	E6	9,1 %	6,8 %	14,8 %	30,7 %	38,6 %	69,3 %

Asimismo, el 66,7% de los docentes declara que toma en cuenta el enfoque centrado en el proceso para favorecer la producción escrita; mientras que el 69,3% expresa que califica la primera versión de los textos producidos por los estudiantes, práctica que pone de manifiesto la enseñanza de la escritura como producto. Este hallazgo evidencia que en la universidad coexisten dos concepciones de enseñanza de la escritura con una ligera tendencia hacia el enfoque tradicional. Calificar la primera versión de un texto se vincula con la idea de que escribir es una actividad cognitiva automática e instantánea, creencia que también se refleja en el 18,5% de los docentes, según las respuestas del cuestionario.

Los resultados anteriores son coherentes con la evaluación de las consignas de escritura, ya que solo en el 7,9% se promueve la escritura procesual y en el 19,4% se evalúan los aspectos lingüísticos, discursivo-textuales y normativos de la Lengua Española, lo que evidencia una aproximación relevante. Esta práctica contradice las ideas

de [Scardamalia y Bereiter \(1992\)](#), para quienes desarrollar la lectura y escritura de forma procesual es lo que va a facilitar la formación de lectores y escritores expertos, capaces de transformar el conocimiento y crear nuevos textos.

Conclusiones

Los hallazgos refuerzan la necesidad de una articulación teórico-práctica más sólida sobre los puntos de desencuentros identificados, pues escribir de manera procesual requiere del apoyo constante de los docentes ([Carlino, 2010](#); [Castelló, 2014](#)). No obstante, para que estos puedan planificar y ejecutar prácticas de lectura y escritura situadas, es preciso que en las instituciones educativas se cuente con un plan de capacitación sobre alfabetización académica bajo la metodología de investigación acción, la cual va a permitir la reflexión sobre la práctica. En consecuencia, las concepciones de los docentes cambiarían al reconocer el valor epistémico de estas competencias.

Tabla 9

Nivel de logro de las consignas por criterios

Criterios para evaluar las consignas de escritura	Valor del criterio	Valor promedio	Calificación porcentual
Producto	6	2,0	34,0
Contenido y respeto por la propiedad intelectual	6	1,7	27,9
Operación o acción para ejecutar	6	1,9	31,4
Pautas del proceso cognitivo de la escritura	4	0,3	7,9
Sentido de la actividad/situación de enunciación	5	0,2	3,0
Coherencia, cohesión y normativa	3	0,6	19,4

Tabla 10

Evaluación general consignas de escritura

Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Logrado (21 a 30 puntos)	1	2
Medianamente logrado (11 a 20 puntos)	12	20
Escasamente logrado (1 a 10 puntos)	39	65
No logrado (0 puntos)	8	13
Total	60	100

Según los resultados, aunque un grupo numeroso de los docentes valora el poder epistémico de la lectura y la escritura, y afirma que implementa estrategias cognitivas y metacognitivas para su enseñanza, en el análisis de las consignas se evidencia lo contrario. Esto refleja una brecha entre lo declarado y lo ejecutado. En definitiva, es crucial que los programas de las asignaturas cuenten con especificaciones respecto al abordaje de los procesos de comprensión y producción, lo cual implica contar con un sistema de evaluación coherente con estos.

En este sentido, las contradicciones entre discurso y práctica, es decir la manera en que se concibe y se construye el conocimiento, genera implicaciones que afectan la calidad de la enseñanza. Esto lleva a asumir concepciones desactualizadas, aplicar enfoques tradicionales, así como la formación de futuros profesionales con escasas competencias.

Asimismo, los hallazgos reflejan el alto nivel de acuerdo que tienen los docentes respecto a la necesidad de fomentar la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Muchos afirman que estas tareas no pueden relegarse únicamente a una disciplina, ya que a cada área le corresponde contribuir al fomento de estas actividades mediante estrategias que posibiliten la generación de discursos académicos diversos. Estudios previos (Carlinio, 2013; Montenegro de Olloqui, 2017; Núñez Cortés y Errázuriz Cruz, 2020) insisten en la necesidad de institucionalizar la alfabetización académica mediante acciones como la creación de centros de escritura y programas de formación continua.

Leer y escribir implica poseer competencias que no se desarrollan de manera espontánea; por consiguiente, es necesario promover la reflexión acerca de los beneficios de implementar estrategias de comprensión y producción escrita. En este sentido, aunque los resultados muestran que más de la mitad de los docentes valora la enseñanza interdisciplinar de estas competencias, esto no se refleja en las consignas analizadas, en las cuales se evidencia escasa orientación procesual.

Esto constituye una oportunidad de mejora, pues todos los docentes universitarios deberían utilizar la lectura y la escritura como prácticas sociales, situadas y mediadas.

En el ámbito académico, se requiere de docentes que, además de tener dominio cognitivo, tecnológico y pedagógico, estén capacitados para enseñar a leer y a escribir los géneros discursivos de su área disciplinar y desarrollar las competencias planteadas en los programas de las asignaturas; además, que consideren estas competencias como conocimientos procesuales y crecientes que se adecuan de acuerdo con las discursividades y los contextos en que se realizan.

Los docentes universitarios tienen la responsabilidad de asumir la alfabetización académica como una práctica permanente; por consiguiente, deben generar espacios reflexivos encaminados a replantear su accionar pedagógico. Esto implica orientarlos sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas a utilizar para favorecer el involucramiento de los estudiantes en experiencias académicas de lectura y escritura de géneros discursivos propios de su disciplina.

Es preciso elaborar un plan de acción que contemple políticas institucionales con propuestas de modificación curricular que integren de manera efectiva la alfabetización académica en todas las áreas del conocimiento. Asimismo, es vital implementar un programa de formación continua con el claro objetivo de capacitar a los docentes en el uso de estrategias de lectura y escritura, y, por consiguiente, enseñar a los estudiantes a comprender y producir textos propios de su disciplina, pues en cada área se lee y se escribe con propósitos distintos. Este enfoque interdisciplinar promueve prácticas integradas no solo en lengua, sino en todas las demás áreas del conocimiento.

Es pertinente que en las aulas universitarias se utilicen estrategias de lectura y escritura que favorezcan la construcción y transformación del conocimiento; sin embargo, persiste el uso de estrategias en las cuales no se priorizan los procesos cognitivos, sino más bien el producto.

Por último, constituye un desafío incluir la alfabetización académica en el currículo universitario, puesto que requiere del establecimiento de políticas educativas institucionales y que en estas se garantice la sostenibilidad del plan de acción, aun con los cambios de gestión que se produzcan a través del tiempo. Por ello, es importante contar con los recursos y tiempo necesarios para su implementación efectiva, lo cual se puede concretar con la creación de centros de lectura y escritura.

Limitaciones

Como el estudio se realizó en una institución específica de Educación Superior en la República Dominicana, los resultados no son generalizables. Sin embargo, puede replicarse en instituciones y contextos diversos. Dado que el estudio se basó en una encuesta y un análisis documental, sería conveniente que en futuras investigaciones se complementen con grupos focales o entrevistas, ya que con estos podrían robustecerse los hallazgos para ofrecer una mejor comprensión del tema.

Reconocimientos

Este artículo es un resultado directo del proyecto “Alfabetización académica: fortalezas, desafíos y oportunidades en la formación docente”, el cual fue posible gracias al apoyo financiero del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), a través de la Vicerrectoría de Investigación, bajo el código VRI-PI-6-2022-032.

Referencias

- Arciniegas Lagos, E., y Arenas Hernández, K. A. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. *Lenguaje*, 47(2), 306-333. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6588>
- Astudillo Calderón, J. F. (2023). La alfabetización académica en la Educación Superior. *Ciencia Latina*
- Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 812-827. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5368
- Barranco, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en Ingeniería Civil. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 9(17), 9-15. <https://doi.org/10.29197/cpu.v9i17.163>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículo. Una guía de referencia*. UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Canett, K. M. (2024). *Prácticas docentes de alfabetización y escritura universitaria estudiantil en las áreas de Pedagogía y Lenguas de la Universidad Autónoma de Baja California*. XVII Congreso Nacional de Investigación educativa. <https://r.issu.edu.do/5T>
- Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En H. M. Jacobo García (coord.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica* (pp. 121-142). EDIUAS. <https://r.issu.edu.do/Bn>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cisneros Estupiñán, M., y Olave Arias, G. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones. <https://r.issu.edu.do/nBV>
- Ibáñez, R., y González, C. (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://r.issu.edu.do/3z>
- Leal Isida, M. R., y Carrizales Guerra, Y. M. (2024). Tutorías y talleres: intervenciones didácticas en un modelo educativo basado en competencias. En K. Rengifo-Mattos y E. M. Ochoa-Villanueva (eds.), *Centros y programas de escritura: estrategias y modelos* (pp. 95-118). ITESO. <https://doi.org/10.31391/NVGM7366>

- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 30-39.
- Martí-Climent, A., Reig, A. y Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386
- Martínez-Carlos, G., y Cajavilca Hidalgo, N. H. (2025). Desentrañando la escritura académica: metaanálisis de estrategias efectivas en la enseñanza universitaria 2013-2023. *Revista Tribunal*, 5(10), 440-459. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.123>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2020). *Informe de sistematización de la meta presidencial Formación Docente de Excelencia en República Dominicana (Normativa 09-15)*. <https://r.issu.edu.do/ze>
- Moncada, F., Ibáñez, R., Velásquez, M., y Cornejo, F. (2017). La escritura y la lectura como medios para acceder al conocimiento disciplinar: resultados de una intervención situada. En R. Ibáñez y C. González (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 167-195). Ediciones Universitarias de Valparaíso. https://www.researchgate.net/publication/328443421_Alfabetizacion_disciplinar_en_la_formacion_inicial_docente_Leer_y_escribir_para_aprender
- Montenegro de Olloqui, L. (2017). *Leer y escribir en el nivel superior: lecciones aprendidas y desafíos del programa institucional de alfabetización académica llevado a cabo con tres cohortes de profesores*. <https://r.issu.edu.do/Wr>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en Educación Superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Núñez Cortés, J. A. (2023). Necesidades de formación en escritura académica de estudiantes universitarios de Educación y respuesta del Centro de Escritura. En Centro de Lingüística Aplicada (ed.), *Serie de comunicación social* (pp. 257-261). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/715666>
- Núñez Cortés, J. A., y Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Rosario-Grullón, Y., Viñas-Marte, R., y Calderón, L. (2024). Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura. *Enunciación*, 29(1), 102-115. <https://doi.org/10.14483/22486798.21729>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <https://r.issu.edu.do/3K8>
- Serra, M. E. (2022). Enseñanza de escritura académica en la formación de enfermería neonatal. *Revista Enfermería Neonatal*, 14(40), 30-37. <https://www.revista.fundasamin.org.ar/revista-enfermeria-neonatal-40/>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Serrano-Moreno, M. S., Oliveros-Rodríguez, E., y Moreno-Balza, E. A. (2025). Escritura científica en educación superior: proceso epistémico y argumentativo. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-27. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/40413>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprender a crear y validar instrumentos como un experto*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://r.issu.edu.do/RX>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas

Perceptions of formal orality practices in Colombian universities

Percepções das práticas formais de oralidade nas universidades colombianas

Paola Ospina Rodríguez¹ , Eyner Fabian Chamorro Guerrero² ,
Yuly Andrea Rojas Gamboa³ 

Resumen

El presente artículo expone los principales hallazgos en las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de la oralidad formal, desarrolladas por los docentes en la Educación Superior. Este estudio multicaso, con enfoque descriptivo mixto, propio de la investigación acción, se llevó a cabo en las universidades EAN, Cooperativa de Colombia (UCC), y Mariana (UM), en el periodo 2023. Según los resultados, en la Universidad EAN prevalece la sustentación oral de proyectos organizacionales con fines empresariales, caracterizada por enfoques expositivos, descriptivos y persuasivos. En la UCC, desde los principios de la cooperación, libertad, equidad y respeto a la diversidad se promueven prácticas relacionadas con la exposición grupal, individual y argumentativa. En la UM, sobresalen prácticas educativas dialógicas, de orientación humanista y constructivista. Asimismo, en los cursos de formación disciplinar de las tres instituciones, la oralidad formal se constituye más como un medio informativo que un fin formativo en sí mismo, bajo la presunción que los estudiantes ya dominan la competencia comunicativa oral. A partir de esta lectura, se proponen algunas perspectivas metodológicas orientadas a la innovación pedagógica de la oralidad formal como propósito formativo en las instituciones de educación en el marco de la alfabetización y literacidad académicas. En conclusión, se constató que la oralidad formal se reconoce más en los estudiantes como un medio informativo, lo que exige directrices metodológicas de la alfabetización y la literacidad académicas que proyecten una innovación pedagógica holística, en pro de la formación en competencias comunicativas profesionales.

Palabras clave: alfabetización académica, literacidad académica, Educación Superior, prácticas de la oralidad formal

Abstract

This article presents the main findings on students' perceptions of formal oral communication practices developed by teachers in higher education, derived from a multi-case study with a mixed descriptive approach, typical of action research, carried out at EAN University, the Cooperative University of Colombia and Mariana University in 2023. The results obtained identified that at EAN University, oral presentations of organisational projects for business purposes prevail, characterised by expository, descriptive and persuasive approaches. At UCC, practices related to group, individual and argumentative presentation are promoted based on

- 1 Magíster en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana en Universidad de Barcelona, España. Docente de planta en el programa Lenguas Moderna en Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios), Colombia. Correo electrónico: pospinar@universidadean.edu.co.
- 2 Doctor en Investigación y Docencia en Universidad Americana de Europa, México. Docente investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: echamorro@umariana.edu.co.
- 3 Doctoranda en Educación, Cultura y Sociedad en Universidad Industrial de Santander, Colombia. Docente investigadora en Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. Correo electrónico: yulyan.rojas@campusucc.edu.co.

Cómo citar: Ospina, P., Chamorro, F., y Rojas, Y. (2025). Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas. *Enunciación*, 30(2), 194-211. <https://doi.org/10.14483/22486798.23592>

Artículo recibido: 03 de mayo de 2025; aprobado: 21 de julio de 2025

the principles of cooperation, freedom, equity and respect for diversity. At UM, dialogical educational practices with a humanistic and constructivist orientation stand out. Likewise, in the disciplinary training courses at the three institutions, formal oral communication is more of an informative means than an educational end in itself, under the assumption that students already have mastered oral communication skills. Based on this reading, some methodological perspectives are proposed, aimed at pedagogical innovation in formal oral communication as an educational goal in educational institutions within the framework of academic literacy and literacy. In conclusion, the research confirmed that formal oral communication is recognised more by students as a means of information, which requires methodological guidelines for academic literacy and literacy that project a holistic pedagogical innovation in favour of training in professional communication skills.

Keywords: academic literacy, academic literacies, Higher Education, formal orality practices.

Resumo

Este artigo apresenta as principais conclusões sobre as percepções dos estudantes em relação às práticas de oralidade formal desenvolvidas pelos professores no ensino superior, derivadas de um estudo de múltiplos casos com enfoque descritivo misto, próprio da investigação-ação, desenvolvido nas universidades EAN, Universidade Cooperativa da Colômbia e Universidade Mariana no período de 2023. Nos resultados obtidos, identificou-se que na universidade EAN prevalece a defesa oral de projetos organizacionais com fins empresariais, caracterizada por abordagens expositivas, descritivas e persuasivas. Na UCC, a partir dos princípios de cooperação, liberdade, equidade e respeito à diversidade, são promovidas práticas relacionadas com a exposição em grupo, individual e argumentativa. Na UM, destacam-se práticas educativas dialógicas, de orientação humanista e construtivista. Da mesma forma, nos cursos de formação disciplinar das três instituições, a oralidade formal constitui-se mais como um meio informativo do que como um fim formativo em si mesmo, sob a presunção de que os estudantes já dominam a competência comunicativa oral. A partir desta leitura, propõem-se algumas perspectivas metodológicas orientadas para a inovação pedagógica da oralidade formal como propósito formativo nas instituições de ensino no âmbito da alfabetização e literacia académicas. Em conclusão, a investigação permitiu constatar que a oralidade formal é mais reconhecida pelos estudantes como um meio informativo, o que exige diretrizes metodológicas de alfabetização e literacia académica que projetem uma inovação pedagógica holística em prol da formação em competências comunicativas profissionais.

Palavras-chave: alfabetização académica, letramentos académicos, Ensino Superior, práticas de oralidade formal.

Introducción

La oralidad formal, desde la alfabetización y la literacidad académicas, hace referencia a aquellas prácticas orales establecidas en el aula y fuera de ella que, junto con la escucha, la lectura y la escritura, inciden como formas de ser y hacer de la academia (Ospina *et al.*, 2024a). Es un componente comunicativo esencial para vehicular y dinamizar el pensamiento en los actos educativos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Por tanto, su propósito formativo es también una responsabilidad de las instituciones, que deben promover en los estudiantes la circulación y usos adecuados de los textos orales y escritos para el desenvolvimiento en los ámbitos personal, social y profesional (Ochoa, 2022).

Como factor educable de apropiación para el ejercicio profesional comunicativo, la oralidad formal requiere de metodologías formativas efectivas, de la misma manera como se adoptan en las prácticas de lectura y escritura académicas. Sin embargo, el propósito formativo de la oralidad en los procesos de enseñanza por parte de los docentes ha pasado desapercibido en el discurso y en las prácticas académicas, por la relevancia otorgada a la lectura y la escritura (González *et al.*, 2015; Rodríguez, 2022). Igualmente, subsiste en el ámbito de la Educación Superior el supuesto de que los estudiantes de formación inicial deben llegar con el dominio de las habilidades comunicativas orales, como las lectoescriturales (Hernández *et al.*, 2021). Para algunos se constituyen en competencias estresantes; para otros, son un factor de éxito académico.

Adicionalmente, estos procesos metodológicos de enseñanza de la oralidad se han caracterizado por la corrección normativa centrada en la dicción, la gramática y la ortografía, acudiendo a ejercicios formales y descontextualizados. Por lo general, los docentes promueven actividades que se centran en los roles de hablante y oyente de forma fragmentada, y descuidan los aspectos interactivos o evaluativos formativos. No hay reflexión sobre los diferentes discursos ni integración de elementos pragmáticos, socioculturales o estéticos. Al respecto, debe suscitarse la creación de situaciones didácticas significativas que fomenten las interacciones complejas y el desarrollo integral de la competencia oral como proceso dinámico y contextual (Gutiérrez, 2014).

Desde esta mirada, el presente artículo informa los principales hallazgos referidos a las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de la oralidad formal, desarrolladas por los docentes, derivadas de un estudio multicaso en las universidades EAN, Cooperativa de Colombia (UCC), y Mariana (UM), en 2023; asimismo, el planteamiento de propuestas metodológicas para la innovación pedagógica de la oralidad formal en la formación profesional, sustentadas en las perspectivas de la alfabetización y literacidad académicas. Las preguntas directrices del estudio fueron: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de la oralidad formal desarrolladas por los docentes en las universidades colombianas?; ¿qué propuestas metodológicas, sustentadas desde la alfabetización y literacidad académicas, aportan a la cualificación de las prácticas de oralidad formal en la formación profesional?

Marco teórico

La oralidad formal en la actualidad es considerada como uno de los elementos constitutivos claves de la competencia comunicativa global que integra y posibilita las interacciones que se producen en los grupos sociales y las organizaciones (Bermúdez y González, 2011). El rol efectivo que cumple en

los procesos formativos comunicativos radica en cómo se establecen los actos de la palabra en el aula, según los intereses dialógicos académicos y sociales, entre docentes y estudiantes.

La importancia otorgada al lenguaje oral, como el primer mediador entre el pensamiento individual y la comunidad cultural, se le atribuye a los estudios de Vygotsky (2012), para quien las palabras verbalizadas cobran significado, generan el pensamiento humano y refuerzan las capacidades cognitivas de los individuos. Como noción lingüística de estudio interdisciplinario, la competencia comunicativa oral integra el desarrollo de habilidades o aptitudes necesarias para la convivencia en sociedad, así como la generación de las relaciones comunicativas interpersonales (Núñez 2011; Balaguer et al. 2015).

Al respecto, Bajtín (1998) clasificó los géneros de la oralidad en primarios (simples), que se destacan en la comunicación inmediata, espontánea e informal; y en secundarios (complejos), donde la oralidad es producto de la escritura planeada y reflexiva. No obstante, entre esta dicotomía (Vilá i Santasusana et al., 2005), resaltan los géneros prototípicos enfocados en asociar la lengua oral con la escrita y los géneros intermedios, es decir, que mantienen ciertas características de la oralidad espontánea, así como la necesidad de la planificación, claridad y precisión lexical del discurso.

En la Educación Superior, según Castagno y Waigandt (2020), predominan los discursos secundarios e intermedios, entre los que pueden mencionarse: clase magistral con participaciones interactivas, exposiciones, conferencias, conversatorios, presentación de ponencias, debates, defensa de proyectos de investigación, entrevistas formales, mesas redondas, coloquios, entre otros.

La relevancia y visibilidad de la formación de las competencias comunicativas a nivel disciplinar, se establece según Hernández Rincón (2022), por “las relaciones que se tejen entre la oralidad, el lenguaje, la cultura y la sociedad. Este hecho plantea desafíos a nivel disciplinar, didáctico, dialógico y metodológico en el ámbito educativo” (p.

249). Como objeto de estudio metodológico en la alfabetización y la literacidad académicas, buscan responder a las necesidades y problemáticas comunicativas en las profesiones, que, así como se ocupan de la formación de la lectura y la escritura académicas, también deben ocuparse del desarrollo de las habilidades de la oralidad y escucha académicas de los estudiantes.

Así lo percibe [Vargas \(2020\)](#), en el estudio comparativo conceptual y metodológico de la alfabetización y la literacidad académicas, e infiere que ambas tienen unos propósitos comunes, aunque con enfoques epistemológicos divergentes. En cuanto a las divergencias, puede deducirse que la formación de la oralidad formal en la alfabetización académica es tácita, pragmáticamente cumple un papel informativo o mediador, porque su fin es responder curricularmente a la formación de la lectura y la escritura académicas en las disciplinas.

Respecto a la literacidad académica, las narrativas orales se instrumentalizan pedagógicamente en el discurso y el pensamiento crítico de forma holística, porque inciden en la generación de la discusión académica de las disciplinas, según los contextos socioculturales en que se desarrollan las profesiones, así como en las interacciones comunicativas de los aprendizajes investigativos de las disciplinas ([Zaragoza y Montes, 2020](#)).

Como medio o como fin formativo común, la oralidad formal está comprendida por aquellas prácticas discursivas lingüísticas, cognitivas y retóricas, que incluyen a su vez, de manera inseparable, los actos de leer, escribir, hablar y pensar; acciones mediadas por el lenguaje humano, acorde con los marcos y convenciones de las comunidades disciplinares, tecnológicas y científicas ([Hernández Rincón, 2022](#)).

Por consiguiente, las tareas de la alfabetización y la literacidad académicas, respecto a la formación de la oralidad formal en los estudiantes, son complejas en la Educación Superior, por la relevancia de su quehacer específico en las prácticas de lenguaje, el pensamiento académico e investigativo y en los roles ocupacionales que deben asumir

los futuros profesionales. Para [Carlino \(2003\)](#), son formas de razonar y comunicar los nuevos saberes para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como la apropiación crítica, producción y análisis de textos orales y escritos requeridos para aprender en la universidad. Esta tarea formativa debe contar con el apoyo de recursos y herramientas técnicas y tecnológicas para mejorar y desarrollar las habilidades comunicativas en la formación profesional ([Cardona y Giraldo, 2022](#); [Hernández, 2016](#)).

De esta manera, las investigaciones sobre las prácticas de la oralidad formal en la Educación Superior integran las metodologías de la alfabetización y la literacidad académicas, porque dinamizan la comunicación oral con una variedad de manifestaciones relacionadas con la lectura, la escucha y la escritura, para la construcción del conocimiento, en un tiempo real, con enunciados coherentes y cohesivos, dentro de contextos situacionales multidireccionales, con un lenguaje hablado formal que intermedia entre el carácter planificado de un texto escrito ([Vilá i Santasusana et al., 2005](#)).

La adopción de prácticas formativas de la oralidad formal como un fin educable holista en Educación Superior, según [Cárdenas et al. \(2025\)](#), debe apuntar a la formación de las dimensiones semántica, pragmática y argumentativa para el desarrollo discursivo del pensamiento y la comunicación crítica de los saberes disciplinares. Así mismo, debe responder a la necesidad de establecer acciones de innovación pedagógica, unas visibles en la formación curricular, otras como alternativas de formación complementaria y participativa en eventos de divulgación académica e investigativa.

Metodología

El presente estudio multicaso es de enfoque descriptivo mixto de investigación-acción, ya que evidencia las singularidades de cada caso ([Stake, 1999](#)). En este sentido, se presentan las convergencias de los datos cuantitativos sobre las percepciones

de las prácticas formativas de la oralidad formal de estudiantes de primer y cuarto año de tres universidades colombianas. Este análisis se realizó a partir del tratamiento estadístico de la información obtenida de los cuestionarios *on line* tipo escala Likert, y de la sistematización e interpretación cualitativa de las entrevistas a grupos focales. En este sentido, [García et al. \(2011\)](#) considera como un medio de medición de datos cuantitativos precisos y válidos que pueden ser corroborados con la información cualitativa de forma confiable, moderada y sistematizada por coocurrencia de las entrevistas de los grupos focales ([Benavides et al., 2022](#)).

Además, esta triangulación buscó no solo identificar las tendencias generales, sino también comprender las experiencias, valoraciones y sentidos particulares que los estudiantes atribuyen a sus prácticas de oralidad formal en las aulas universitarias. Esto con el fin de proyectar algunas perspectivas metodológicas para la innovación pedagógica desde las nociones de alfabetización y literacidad académicas.

Las muestras del estudio se constituyeron por las unidades de análisis poblacional de cada institución, bajo la premisa de la representatividad de

cada caso, que particularizó la cultura académica de la oralidad formal institucional. La [tabla 1](#) relaciona las muestras del cuestionario *on line* de los estudiantes de primer año (primer o segundo semestre), y cuarto año (séptimo u octavo semestre). Estos datos están agrupados por universidad, facultad, semestre y año académico. En esa tabla, el ítem “Frecuencias” corresponde al número de estudiantes que participaron en el instrumento cuantitativo en cada semestre indicado. La columna “Subtotal” agrupa la suma por año académico (primer o cuarto año); mientras que la columna “Total” indica la cantidad total de las respuestas por universidad.

La [tabla 2](#) presenta la conformación de los grupos focales correspondientes a la fase cualitativa del estudio. En ella se especifica por universidad, facultad y programa académico, el número de estudiantes participantes en cada semestre, con diferencia entre primer año (primer o segundo semestre) y cuarto año (séptimo y octavo semestre). Los subtotales indican la cantidad de estudiantes por año académico y el total final corresponde al número de participantes por universidad.

Tabla 1

Muestra representativa de las universidades y facultades cuestionario on line

Universidades	Facultades	Primer año			Cuarto año			Total
		Semestre	Frecuencias	Subtotal	Semestre	Frecuencias	Subtotal	
EAN	Ingeniería	1°	0	57	7°	4	38	95
		2°	8		8°	9		
	Administración	1°	10		7°	7		
		2°	18		8°	1		
		1°	20		7°	10		
		2°	1		8°	7		
UCC	Educación	1°	34	34	7°	0	43	77
		2°	0		8°	43		
UM	Humanidades y ciencias Sociales	1°	49	117	7°	47	47	164
		2°	0		8°	0		
	Ciencias de la Salud	1°	25		7°	0		
		2°	0		8°	0		
		1°	42		7°	0		
		2°	1		8°	0		

Tabla 2*Grupos focales por institución, periodo 2023*

Universidades	Facultad	Programas	Primer año			Cuarto año			Total
			Semestre	N.º	Subtotal	Semestre	N.º	Subtotal	
EAN	Humanidades e Ingeniería Ambiental	Lenguas Modernas	1º	6	9	7º	5	7	16
		Impacto ambiental	2º	3		8º	2		
UCC	Facultad de Educación	Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés	1º	6	6	7º	0	6	12
			2º	0		8º	6		
UM	Humanidades y ciencias Sociales	Psicología	1º	10	10	7º	11	11	21
			2º	0		8º	0		

Resultados y análisis

Impacto de la oralidad formal en las instituciones

De acuerdo con los datos recopilados, el análisis cuantitativo de las respuestas en escala Likert y la sistematización de las entrevistas a grupos focales de estudiantes del primer y cuarto año de las instituciones EAN, UCC, y UM, se constató que sus docentes dan importancia a la oralidad formal en sus contextos institucionales, programas de estudio, la

promoción de eventos académicos y en las bibliotecas (tablas 3 y 4).

Los resultados de los ítems 3 y 4 revelan que la mayoría de la población del primer año tienen una percepción favorable frente a la promoción e importancia de la oralidad formal en la institución y programas de estudio. En estos ítems la media en las tres universidades es >4, especialmente la EAN con (4,44). En contraste con los estudiantes del cuarto año de la UM, la percepción es más variable. En efecto, esta población indica que los cursos para mejorar la oralidad no solo se deben concentrar en los primeros semestres (tabla 4).

Tabla 3*Impacto institucional de la oralidad formal en la formación profesional de primer año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
3. En la universidad, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,12	4,00	1,008
	EAN	57	4,44	4,00	0,598
	UM	117	4,02	4,00	0,820
4. En el programa académico que curso, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,21	4,00	0,880
	EAN	57	4,42	5,00	0,625
	UM	117	4,21	4,00	0,749
5. En la malla curricular del programa académico, hay un curso o unidad de estudio que busca la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	34	4,15	4,00	0,857
	EAN	57	4,65	5,00	0,582
	UM	117	4,05	4,00	0,936
6. La institución y/o programa académico promueve eventos académicos e investigativos que estimulan las habilidades comunicativas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,12	4,00	0,946
	EAN	57	4,26	4,00	0,835
	UM	117	4,13	4,00	0,714
7. En la biblioteca de la institución universitaria, hay bibliografía y recursos didácticos referentes a la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal para la formación profesional.	UCC	34	4,03	4,00	1,058
	EAN	57	4,35	5,00	0,813
	UM	117	4,41	5,00	0,632

Tabla 4*Impacto institucional de la oralidad formal en la formación profesional de cuarto año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
3. En la universidad, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,47	5,00	0,631
	EAN	38	4,16	4,00	0,718
	UM	47	3,64	4,00	1,187
4. En el programa académico que curso, hay un ambiente favorable que promueve la oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,30	5,00	0,832
	EAN	38	4,21	4,00	0,577
	UM	47	3,62	4,00	0,898
5. En la malla curricular del programa académico, hay un curso o unidad de estudio que busca la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	43	4,37	5,00	0,817
	EAN	38	4,13	5,00	0,935
	UM	47	3,17	4,00	1,185
6. La institución y/o programa académico promueve eventos académicos e investigativos que estimulan las habilidades comunicativas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,30	5,00	0,832
	EAN	38	4,05	4,00	0,695
	UM	47	3,87	4,00	1,055
7. En la biblioteca de la institución universitaria, hay bibliografía y recursos didácticos referentes a la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal para la formación profesional.	UCC	43	4,28	5,00	0,797
	EAN	38	3,95	3,00	0,899
	UM	47	3,64	4,00	1,009

El ítem 5 indagó si en la malla curricular del programa académico de cada universidad hay cursos o unidades de estudio que buscan orientar y fortalecer la oralidad formal. En este aspecto, la moda fue entre 4,00 y 5,00 para todas las universidades, tanto para los del primer año como los del cuarto (véase [tablas 3 y 4](#)). En este sentido, (a) desde la EAN⁴, los estudiantes del primer año mencionan unidades de estudio como Competencias Comunicativas, Pensamiento Complejo y Fundamentos de Lingüística Organizacional; (b) en la UCC, Habilidades Comunicativas, Historia de la Pedagogía y Escuela de Liderazgo; (c) en la UM, los cursos que más predominan son: Pensamiento Filosófico, Lectura y Escritura Académicas, Seminario de Crecimiento Personal. En los del cuarto año, los estudiantes de la EAN confirmaron que Competencias Comunicativas es una unidad que enseña y fortalece la oralidad formal, y añadieron unidades como: Contexto Geopolítico, Cultura del Emprendimiento,

International Culture, Business English, Comunicación Organizacional, Comunicación Digital y del Marketing.

Los estudiantes de UCC reiteraron la unidad de estudios Habilidades Comunicativas, y añadieron Literatura Colombiana, Latinoamericana y Universal; Sociolingüística; Lingüística; English Literature; Conversation I y II; Inglés, e Investigación Educativa. Los estudiantes del cuarto año de la UM confirmaron una vez más el curso de Lectura y Escritura Académicas, espacio en el cual se orientan estrategias de comunicación oral con el fin de asumir los rigores del aprendizaje disciplinar. Igualmente, en la trayectoria de formación, añaden cursos como Psicología Social y Clínica, y Contexto Educativo Organizacional.

El ítem 6 indagó sobre si las instituciones promueven eventos académicos e investigativos que estimulan las habilidades comunicativas de la oralidad formal. Los estudiantes del primer año tuvieron una percepción positiva similar (alrededor de 4,12 a 4,26). En comparación con los estudiantes del cuarto año, la UCC (4,30) mantuvo la percepción positiva, mientras que la UM experimentó

⁴ Información obtenida de la entrevista semiestructurada a grupos focales y pregunta abierta en el formulario: "Escriba los cursos o unidades de estudio que fortalecieron la oralidad formal o académica durante su formación profesional".

una ligera caída (3,87). En las entrevistas a grupos focales, en las tres universidades, los estudiantes del primer año reafirmaron eventos académicos como la socialización de proyectos, foros, actividades culturales institucionales o salidas pedagógicas. Los del cuarto año destacan más los eventos investigativos como semilleros de investigación y divulgación científica en contextos locales, nacionales e internacionales.

Por último, desde lo institucional, con el ítem 7 se analizó si las bibliotecas de las universidades cuentan con bibliografía o recursos didácticos que enriquezcan o instruyan en la formación de la oralidad formal. Los estudiantes del primer año de la UM tienen el promedio más alto (media=4,41), seguidos por los de la EAN (media=4,35), y los de la UCC (media=4,03). Ciertamente, esta población reconoce que cuentan con literatura física o virtual, y además en las entrevistas resaltan que en las bibliotecas se promueven actividades lúdicas y artísticas que fortalecen la oralidad académica. No obstante, en los del cuarto año la percepción cambia en las universidades UM y EAN, identificándose una disminución en las valoraciones promedio y aumento en la dispersión (véase [tabla 4](#)). Las posibles razones a estas dispersiones, según los estudiantes del cuarto año, son el desconocimiento de

este tipo de literatura por parte de los docentes de cursos disciplinares, y que los estudiantes no cuentan con un espacio específico de formación oral.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la oralidad formal

En las últimas décadas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua se fundamentan en el desarrollo la competencia comunicativa asociada a la planeación y reflexión sistemática de la formalidad en su uso y en las convenciones socioculturales de tipo pragmático ([Lomas, 1993](#)). Esto implica que hay una relación mutua entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Enseñar es la acción de comunicar algún conocimiento con el objetivo de promover un aprendizaje, el cual se puede constatar en la evaluación ([Monereo et al., 2000](#)). Por tanto, evaluar se convierte en un proceso basado en recoger información mediante instrumentos escritos o no escritos para analizar y evidenciar el progreso y cumplimiento del aprendizaje (Sanmartí, 2007, citado por [Hamodi et al., 2015](#)). Para [Ordinola et al. \(2023\)](#), al evaluar aspectos verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación oral es necesario emplear rúbricas que reduzcan subjetividades.

Tabla 5

Opinión de los estudiantes de primer año

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
8. Los docentes dan importancia y favorecen en el aula, espacios de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,15	4,00	0,989
	EAN	57	4,44	5,00	0,598
	UM	117	4,14	4,00	0,668
9. Las prácticas de oralidad formal establecidas por los docentes en el aula son adecuadas y se ajustan a los propósitos formativos de la formación profesional.	UCC	34	4,24	4,00	0,923
	EAN	57	4,35	4,00	0,517
	UM	117	4,02	4,00	0,743
10. Los docentes realizan actividades periódicas de evaluación empleando la oralidad formal.	UCC	34	4,15	5,00	0,989
	EAN	57	4,18	4,00	0,685
	UM	117	3,94	4,00	0,758
11. Los docentes recurren con frecuencia a ejercicios de oralidad formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación en la formación profesional.	UCC	34	4,24	5,00	0,923
	EAN	57	4,14	4,00	0,693
	UM	117	3,97	4,00	0,706
12. Los docentes hacen uso de recursos didácticos para las prácticas de oralidad formal de manera inclusiva en la formación profesional.	UCC	34	4,24	5,00	0,923
	EAN	57	4,07	4,00	0,863
	UM	117	3,86	4,00	0,819

Tabla 6*Opinión de los estudiantes de cuarto año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
8. Los docentes dan importancia y favorecen en el aula, espacios de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,42	5,00	0,663
	EAN	38	4,13	4,00	0,844
	UM	47	4,15	4,00	0,807
9. Las prácticas de oralidad formal establecidas por los docentes en el aula son adecuadas y se ajustan a los propósitos formativos de la formación profesional.	UCC	43	4,28	4,00	0,666
	EAN	38	3,97	4,00	0,822
	UM	47	4,02	4,00	0,872
10. Los docentes realizan actividades periódicas de evaluación empleando la oralidad formal.	UCC	43	4,30	4,00	0,741
	EAN	38	4,18	4,00	0,834
	UM	47	3,57	4,00	1,058
11. Los docentes recurren con frecuencia a ejercicios de oralidad formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación en la formación profesional.	UCC	43	4,26	4,00	0,727
	EAN	38	4,08	4,00	0,587
	UM	47	3,96	4,00	0,779
12. Los docentes hacen uso de recursos didácticos para las prácticas de oralidad formal de manera inclusiva en la formación profesional.	UCC	43	4,07	4,00	0,799
	EAN	38	3,82	4,00	0,896
	UM	47	3,89	4,00	0,914

Desde este enfoque, con los ítems 8, 9, 10, 11 y 12 se indagó por la opinión de los estudiantes del primer y cuarto años con relación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que están experimentando en las aulas (tablas 5 y 6). En general, el estudio revela una valoración positiva por parte de los estudiantes de las tres universidades. No obstante, se observan algunas variaciones significativas según el año de formación y la universidad.

En el ítem 8, se identificó que los estudiantes del primer año de la EAN tienen una percepción favorable y consistente con respecto a las prácticas de la oralidad formal de sus docentes dentro del aula; entre tanto, la UCC y la UM muestran resultados positivos, pero más variados. Sin embargo, en cuarto año, la media de la EAN disminuye a 4,13 (véase tabla 6). La UCC evidencia un incremento en la media del primer año al cuarto año (de 4,15 a 4,42), lo que indica una percepción más positiva a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. La UM mantiene una media similar entre el primer y el cuarto año (alrededor de 4,14 a 4,15).

En el ítem 9, los estudiantes toman una postura más crítica, ya que se buscó evaluar si estas prácticas son adecuadas y se ajustan a los propósitos de la formación profesional. La percepción de opiniones de los estudiantes del primer año es favorable con

una frecuencia en calificaciones positivas: UCC (media=4,24), EAN (media=4,35) y UM (media=4,02). En la universidad que más hubo desviación fue en la UCC, mientras que en la EAN la dispersión fue baja (0,517). En el cuarto año, se mantiene una perspectiva similar a los del primer año, solo que aumenta las desviaciones en EAN y UM. En cuarto año, se mantiene una percepción positiva y similar a la del primer año en cuanto a la valoración media. Sin embargo, se incrementa la dispersión de las respuestas en las universidades EAN y UM, lo que indica una mayor diversidad de opiniones entre los estudiantes del último sobre la pertinencia de las prácticas formativas. Una de las posibles causas, según las entrevistas a los grupos focales: los estudiantes del cuarto año reconocieron que la oralidad formal no puede resumirse solo en el mecanismo de la exposición o sustentación en las aulas de clase, se necesita ejercitar otras formas discursivas que exigen también estructura, formalidad y elocuencia en contextos académicos y laborales.

El ítem 10 indagó la frecuencia de actividades de evaluación mediante la oralidad formal. En el primer año, la media en promedio refleja una apreciación positiva: EAN (4,18); UCC (4,15) y UM (3,94). Según los testimonios, varios docentes del primer año realizan actividades periódicas de evaluación

mediante la oralidad formal y, asimismo, incluyen rúbricas para evaluar la oralidad desde competencias y criterios comunicativos que forman parte de esta habilidad. En el cuarto año, la tendencia con una valoración positiva se mantiene, donde la UCC obtiene el puntaje más alto en la media (4,30). Los estudiantes del cuarto año de EAN y UM declaran que en ciertas asignaturas disciplinares de ingenierías o psicología, los docentes no emplean rúbricas para evaluar la oralidad formal con sus competencias específicas, sino que hacen una retroalimentación oral de aspectos positivos o negativos de la intervención oral.

Respecto al ítem 11, sobre el uso frecuente de ejercicios de oralidad formal, se mantiene una coherencia en las respuestas. La UCC lidera una percepción positiva por parte de los estudiantes del primer y el cuarto año (4,24 y 4,26). La universidad EAN evidencia una ligera disminución en la percepción del primer al cuarto año, y la UM se mantiene constante con una reducción en la media en el cuarto año.

Finalmente, en el ítem 12, con el que se analizó el uso de los recursos didácticos para promover la oralidad formal, la mayoría de la población del primer año de las universidades tiene una percepción favorable. Según los resultados de la tabla 5, en el ítem 12, la UCC lidera (media=4,24), luego están la EAN (media=4,07) y la UM (3,86), pero con respuestas variadas. En el cuarto año, los estudiantes reconocen una reducción en el uso de los recursos didácticos, las medias promedio de las universidades UM y EAN disminuyen, mientras que UCC mantiene una percepción positiva. En general, los estudiantes reconocen que ellos pueden contar con recursos tecnológicos como *video beam*, diapositivas o pizarrón del salón, pero también son conscientes de que se necesita más variedad en las tipologías del discurso oral, lo que exige la integración de más tecnologías y los medios digitales, como pódcast, aplicaciones de grabación, análisis de voz, realidades virtuales, etcétera.

Sumado a lo anterior, en la sistematización cualitativa mediante la coocurrencia de códigos de las entrevistas a grupos focales (figuras 1 y 2) se

demuestra que dichas prácticas se articulan con el modelo educativo propio de cada universidad.

Desde la UCC⁵, las percepciones de los estudiantes de primer y cuarto año evidencian que las prácticas de oralidad formal en la formación profesional de licenciados se alinean con el *modelo crítico con enfoque de competencias*. Estas evolucionan a partir de un esquema holístico que supone una transición de habilidades generales de la oralidad hacia el desarrollo de habilidades de la oralidad especializada en la investigación. También, estas prácticas de oralidad formal fomentan principios institucionales como la solidaridad, a través de exposiciones grupales; la libertad y la capacidad crítica con exposiciones individuales enfocadas en la argumentación; la equidad y el respeto a la diversidad, por medio de foros y debates. Las prácticas de oralidad formal son pertinentes con la misión institucional en cuanto a la formación de profesionales con competencias para trabajar en equipo, responder a las tendencias y dinámicas mundiales, y a la construcción crítica del conocimiento para la mejora de la calidad de vida de las comunidades.

Las prácticas de la oralidad formal en la universidad EAN⁶ corresponden al enfoque del *modelo educativo* basado en la formación integral del estudiante como actor de cambio social. En los primeros semestres, las prácticas predominantes incluyen exposiciones individuales y grupales, debates, foros, presentaciones en multimedia y cursos de oratoria que buscan el fortalecimiento de las habilidades comunicativas genéricas. En los niveles avanzados, se evidencian prácticas más complejas y relacionadas

5 El *modelo educativo crítico con enfoque de competencias* de la Universidad Cooperativa de Colombia (s. f.) consiste en “el desarrollo de competencias; lo hacemos a través de la pedagogía crítica, que es la manera como se concreta en lo educativo el ideal de la ‘teoría crítica’ de educar para el mundo de la vida”.

6 En el marco de su propósito de formación, “la Universidad EAN plantea el ‘modelo educativo basado en competencias’. Cabe aclarar que por competencia se entiende la capacidad que tiene la persona para ser, saber, y saber hacer con respecto a situaciones reales, resolver problemas, tomar decisiones y elaborar proyectos desde una visión emprendedora. Integra el marco epistemológico y las estrategias operativas que se aplican en el sector real. Además, establece un carácter diferenciador en la formación y plantea prácticas innovadoras en el quehacer pedagógico, en el que se privilegian la flexibilidad y la transdisciplinariedad. Para el 2027, la Universidad EAN será referente en la formación e investigación en emprendimiento sostenible, mediante una entrega innovadora del conocimiento” (Universidad EAN, s. f.).

con la argumentación y la persuasión en la sustentación de proyectos organizacionales, presentaciones académicas y ejercicios de liderazgo en coherencia con el saber hacer en contextos reales empresariales. Estas dinámicas se articulan con el carácter innovador, el discurso efectivo y la orientación hacia la resolución de problemas y toma de decisiones con una visión emprendedora.

En la UM⁷, las prácticas más recurrentes son los conversatorios, coloquios, debates, las exposiciones individuales y grupales alineadas con el propósito humanista y constructivista de la institución. El modelo pedagógico inspirado en los principios y valores marianos y franciscanos, como sello diferenciador en la región, plantea trabajar en el fomento y desarrollo de personas íntegras, autónomas y trascendentes, como respuesta al legado de la “pedagogía del amor” de la Beata Caridad Brader. Desde esta perspectiva, se fundamenta la pluralidad y heterogeneidad de opiniones de los estudiantes en la UM, ya que perciben la oralidad formal como una práctica comunitaria fraterna, respetuosa, solidaria, dialógica e informal y en el ámbito académico; postura que se constata por las prácticas socioculturales relacionadas con eventos sociales, religiosos, académicos, investigativos, artísticos y culturales. Se incentiva la oralidad a través de los espacios literarios narrativos de saberes ancestrales, cuento y poesía, la participación en el Grupo de Teatro Unimar, el Cabildo Indígena Universitario (CIU) y el Colectivo Afromar, entre otros.

Recomendaciones

Los ítems 13 al 16, en las [tablas 7 y 8](#), tuvieron como objetivo indagar por el grado de conformidad de los estudiantes frente a las prácticas de la oralidad formal en las instituciones.

Según el ítem 13, los estudiantes de primer y cuarto año hacen una exigencia significativa a las

instituciones para que asuman un mayor compromiso en proporcionar ambientes enfocados en la práctica de la oralidad formal, en especial los estudiantes del cuarto año, quienes son más conscientes de las necesidades profesionales. En los del primer año las medias se mantuvieron altas en las tres universidades (entre 4,16 y 4,37), y en el cuarto año las medias aumentaron ligeramente (entre 4,47 y 4,50). En cuanto al ítem 14, sobre dotación bibliográfica y recursos didácticos, los estudiantes del primer año reflejaron percepciones similares entre UCC (4,15), EAN (4,28) y UM (4,15). En el cuarto año, en las tres universidades, se mantuvieron las medias en un porcentaje alto; aquí se sugiere más énfasis en la provisión de recursos didácticos destinados a la formación en la oralidad formal.

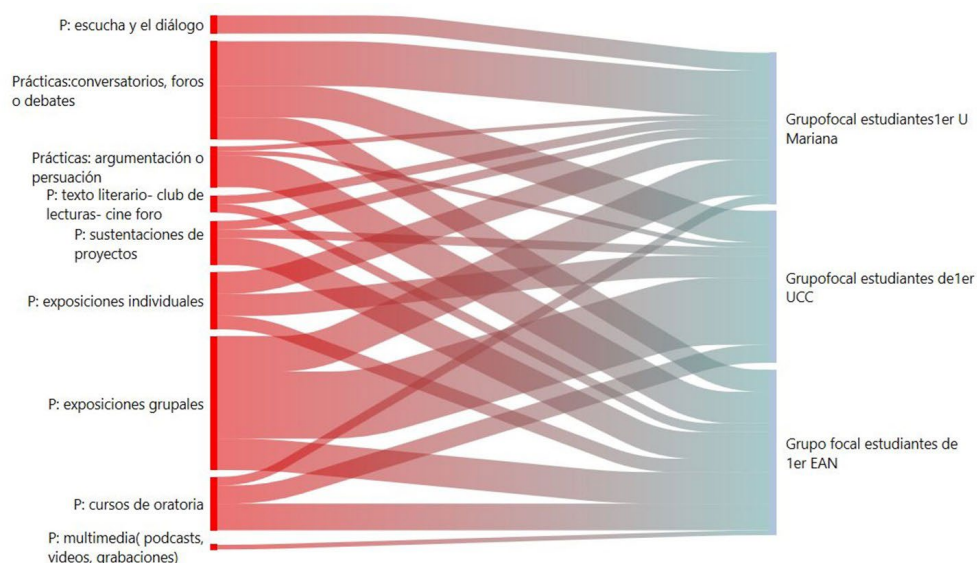
En el ítem 15, las medias entre (4,34 y 4,43) se mantienen altas de la población del cuarto año, con una percepción uniforme, lo cual refuerza la idea de incluir cursos que promuevan la formación de las habilidades comunicativas en oralidad formal. Por último, en los resultados del ítem 16, los estudiantes de primer y cuarto año consideran que la intervención del docente es clave para el desarrollo de la oralidad formal, por ello, en las entrevistas confirmaron la exigencia de profesores que se apropien y apliquen estrategias didácticas que contribuyan a mejorar esta habilidad comunicativa.

Los anteriores resultados cuantitativos indican que, aunque haya una percepción positiva sobre algunos esfuerzos institucionales, persiste una demanda significativa para mejorar los ambientes de formación, los recursos didácticos, la inclusión de la oralidad formal y las metodologías por parte de los docentes. De igual forma en los grupos focales, los estudiantes de primer y cuarto año confirman que, aunque han experimentado prácticas de la oralidad formal mediante exposiciones, coloquios o foros, se necesita enseñar y ejercitar pautas o técnicas más específicas para llevar a cabo un discurso oral formal adecuado dentro de contextos reales, y resaltan la importancia de enseñar paralelamente el manejo del lenguaje corporal y la improvisación.

⁷ Con trayectoria de 57 años en el suroccidente colombiano, “la Universidad Mariana es una institución de educación superior, católica y privada, formas profesionales humanas y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social, mediante la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura contribuye a la transformación sociocultural y al desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana” ([Universidad Mariana, s. f.](#)).

Figura 1

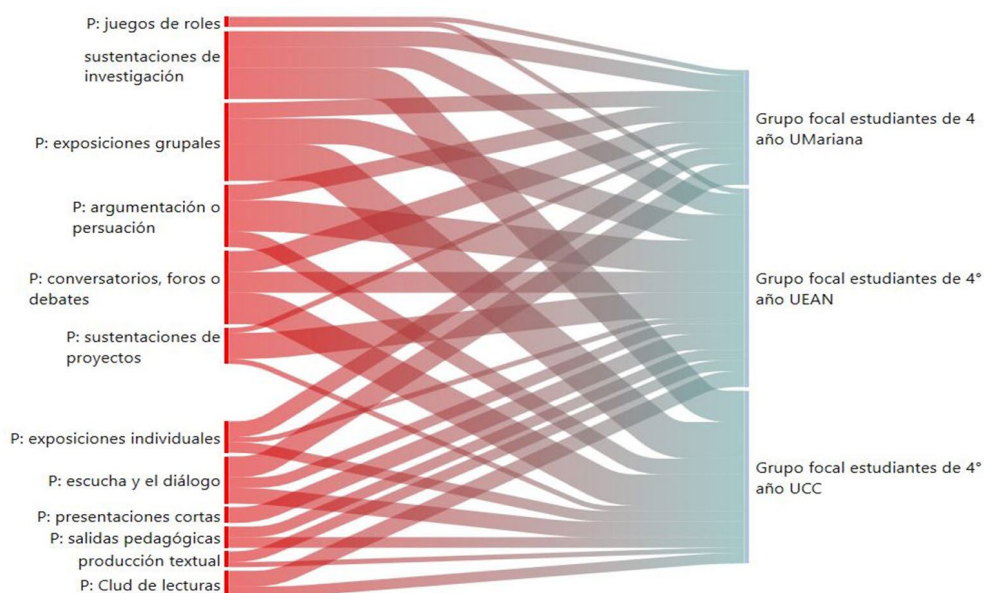
Diagrama de Sankey que muestra la coocurrencia de códigos principales de las prácticas de oralidad formal, según las entrevistas a estudiantes del primer año



Nota: los nodos representan códigos principales y los flujos indicando la frecuencia de coocurrencia entre ellos, basados en las prácticas de la oralidad formal. Creado con ATLAS.ti, versión 24.0.

Figura 2

Diagrama de Sankey que muestra la coocurrencia de códigos principales de las prácticas de oralidad formal, según las entrevistas a estudiantes del cuarto año



Nota: los nodos representan códigos principales y los flujos indicando la frecuencia de coocurrencia entre ellos, basados en las prácticas de la oralidad formal. Creado con ATLAS.ti, versión 24.0.

Tabla 7*Percepción de los estudiantes de primer año*

Ítem	Universidades	Número de estudiantes	Media	Moda	Desviación
13. La Institución universitaria o programa académico debe favorecer más los ambientes de formación de las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,24	4,00	0,923
	EAN	57	4,37	5,00	0,698
	UM	117	4,16	4,00	0,615
14. La institución universitaria debe dotar bibliografía y recursos didácticos para incentivar las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	34	4,15	4,00	0,958
	EAN	57	4,28	4,00	0,675
	UM	117	4,15	4,00	0,665
15. El programa académico debe considerar la inclusión de un curso o unidad de estudio que promueva la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	34	4,12	5,00	1,094
	EAN	57	4,39	5,00	0,750
	UM	117	4,11	4,00	0,752
16. Los docentes deben apropiarse e incentivar en los estudiantes las metodologías de las prácticas de oralidad formal en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la formación profesional.	UCC	34	4,24	5,00	0,890
	EAN	57	4,46	5,00	0,683
	UM	117	4,24	4,00	0,678

Tabla 8*Percepción de los estudiantes de cuarto año*

Ítem	Universidades	Número de Estudiantes	Media	Moda	Desviación
13. La institución universitaria o programa académico debe favorecer más los ambientes de formación de las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,47	5,00	0,667
	EAN	38	4,50	5,00	0,647
	UM	47	4,49	5,00	0,831
14. La institución universitaria debe dotar bibliografía y recursos didácticos para incentivar las prácticas de oralidad formal en la formación profesional.	UCC	43	4,42	5,00	0,698
	EAN	38	4,29	5,00	0,768
	UM	47	4,36	5,00	0,870
15. El programa académico debe considerar la inclusión de un curso o unidad de estudio que promueva la formación de las habilidades comunicativas de oralidad formal.	UCC	43	4,35	5,00	0,783
	EAN	38	4,34	4,00	0,627
	UM	47	4,43	5,00	0,744
16. Los docentes deben apropiarse e incentivar en los estudiantes las metodologías de las prácticas de oralidad formal en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la formación profesional.	UCC	43	4,44	5,00	0,666
	EAN	38	4,42	4,00	0,599
	UM	47	4,43	5,00	0,651

Perspectivas metodológicas para la innovación pedagógica de la oralidad formal en la formación profesional

Las indagaciones sobre la incidencia de la oralidad formal en la formación profesional de primer y cuarto año evidencian que las prácticas orales están inmersas en el ámbito académico, más como un medio comunicativo de contenidos que

como un fin formativo. Para empoderar la formación de la oralidad formal como un fin educativo en las instituciones, se esbozan a continuación algunas propuestas metodológicas desde las perspectivas de la alfabetización y literacidad académicas, que aportan, entre otras, a la transformación de las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la oralidad formal en educación superior (Ospina et al., 2024b).

Como iniciativa efectiva de innovación pedagógica en las instituciones, su planteamiento, según [Rodríguez et al. \(2017\)](#) debe ser de manera reflexiva para la introducción de nuevas metodologías de aprendizaje en el aula, según las exigencias de la cultura académica, investigativa y los requerimientos actuales de los desempeños socioculturales de las profesiones ([Ochoa, 2022](#); [Hernández, 2022](#)). Esto es asumir metodológicamente los desafíos de los escenarios reales formativos de la alfabetización y literacidad académicas a nivel disciplinar e interdisciplinar.

Por tanto, en las dinámicas de la alfabetización académica es recomendable a nivel curricular, ofertar cursos o unidades académicas de formación complementaria en oralidad formal, puesto que la misión de las universidades es formar estudiantes con la capacidad de liderar, comunicar y superar problemas ([Montes y Navarro, 2019](#)). Estas iniciativas responden también a políticas de inclusión y permanencia universitaria a través de talleres cortos grupales o personalizados, con el fin de evitar la deserción universitaria.

Dada la rigurosidad de la alfabetización académica, la enseñanza de la oralidad, según [Ruiz \(2020\)](#), debe ser sistemática y planificada, que apunte al desarrollo de la competencia oral como tal, sustentada en orientaciones e instrucciones explícitas de acuerdo con el perfil ocupacional de las disciplinas. Deben establecerse escenarios dialogantes y comunicativos; el intercambio constructivo de ideas, discursos y narrativas diversas; así como el reconocimiento e inclusión de experiencias propias de la realidad contextual ([Bonilla et al., 2015](#)).

Respecto al incentivo del pensamiento crítico de las prácticas letradas en la alfabetización académica, la oralidad formal cumple un papel trascendental ([Montes y Navarro, 2019](#)). De ahí que su planeación puede ser a través de una secuencia didáctica del discurso oral formal constituida por los momentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. También contemplar el esbozo de instructivos metodológicos alineados con formatos

de rúbricas cuantitativas para la retroalimentación y evaluación de las habilidades comunicativas ([Ortiz y Benoit, 2022](#)). Entre las posibilidades de participación están los diálogos temáticos, debates, ponencias, foros, simposios, coloquios, conferencias, exposiciones temáticas e investigativas presenciales y virtuales, entrevistas y lecciones orales individuales o grupales, entre otras.

Las modalidades de experiencias horizontales para estimular la oralidad literaria y académica pueden ser los círculos de la palabra, la minga de la palabra, los conversatorios abiertos, la lluvia de ideas y las mesas de diálogos temáticos. Lo novedoso de estos escenarios es el fomento de roles y liderazgos, la planeación y el manejo adecuado de las intervenciones ([Díaz et al., 2024](#)), en los que todos los participantes se sientan incluidos y escuchados; por eso, la innovación de las *tertulias educativas*, según [Fernández y Martos \(2023\)](#), es un medio efectivo para que los estudiantes se sientan sujetos activos de su propio aprendizaje.

Por su parte, la literacidad académica de la oralidad formal se ocupa de los procesos formativos desde las perspectivas cultural y contextual de las disciplinas. Las prácticas profesionales buscan marcar experiencias significativas iniciales para el éxito comunicativo laboral de los nuevos profesionales a través de los entrenamientos previos en escenarios reales, así como de las experiencias pasantes investigativas, actividades de simulación profesional con prácticas similares de comunicación oral propias de cada disciplina, y la integración de las tecnologías inmersivas mediante plataformas digitales.

Otro factor de éxito en la formación profesional tiene que ver con el conocimiento de las formas comunicativas no verbales. Según [Cantillo y Calvache \(2017\)](#), el contexto actual de la educación universitaria exige que el docente, más allá del saber disciplinar y pedagógico, impulse una comunicación asertiva y efectiva que combine el lenguaje verbal con actitudes no verbales capaces de expresar pasión, seguridad y apropiación del saber. Así favorece la comprensión y el vínculo

emocional en el proceso de aprendizaje. Este aspecto debe ser también asistido y acompañado metodológicamente como garante del desempeño idóneo en las experiencias laborales iniciales.

También, es importante abordar de manera significativa la oralidad en las prácticas lectoras en las bibliotecas (Civallero, 2024), como un entorno clave para establecer la relación entre el sujeto lector, el libro y la biblioteca; vitalizar la palabra leída, expresada, escuchada y discutida a través de los coloquios temáticos literarios y académicos durante la formación en Educación Superior; así como el acceso y disposición de bibliografía actualizada sobre las habilidades y competencias comunicativas orales.

Conclusiones

En este estudio comparativo, los estudiantes resaltan que la oralidad formal es parte de los procesos de su formación profesional a partir de cursos que buscan fortalecer las habilidades comunicativas desde los primeros semestres y actividades extracurriculares. Sin embargo, a medida que avanzan, ellos perciben una ligera disminución de estas prácticas intencionadas en la labor docente. Una posible razón es el enfoque metodológico de materias disciplinares, donde la oralidad se enfatiza más como un medio para aportar información que como un fin formativo en sí mismo. Otras convergencias entre las instituciones son las prácticas de oralidad formal, entre ellas están las exposiciones grupales e individuales de carácter temático o investigativo. Enseguida, están las prácticas dialógicas como conversatorios, debates, foros y coloquios. Aunque las universidades hacen esfuerzos por implementar recursos didácticos para fortalecer la oralidad formal, los estudiantes reconocen que debe innovarse con herramientas o recursos de acuerdo con las nuevas exigencias en la educación en este siglo.

Dentro de las divergencias, un hallazgo significativo se centró en que las prácticas de oralidad de cada universidad están fundamentadas

correlacionalmente por los modelos educativos. Por ende, en la EAN, predomina la oralidad a partir de la sustentación de proyectos organizacionales de carácter expositivo, descriptivo y persuasivo en un contexto empresarial. En la UCC, las prácticas se centran en las exposiciones basadas en la solidaridad; exposiciones individuales y argumentativas fundamentadas en la libertad y el pensamiento crítico; y los foros y debates evidencian la equidad y el respeto a la diversidad. En la UM, las oralidades formales son más de carácter dialógico, influenciadas por el contexto sociocultural y humanístico de la institución. Por otro lado, desde la evaluación, se evidenció que en los primeros semestres en la EAN y la UM es frecuente el uso de rúbricas para evaluar las competencias específicas de la oralidad; sin embargo, a medida que los estudiantes alcanzan el cuarto año, este instrumento evaluativo deja de ser prioritario para los cursos disciplinares. En general, los estudiantes exigen más una retroalimentación por competencias para conocer los criterios específicos de mejora en la oralidad formal.

En efecto, se proponen algunas metodologías para la innovación pedagógica que pueden ser implementadas de manera moderada y reflexiva entre docentes y estudiantes a la hora de practicar la comunicación oral formativa, de manera que se consolide una cultura académica de la oralidad formal en educación superior del siglo XXI. En este planteamiento resulta novedoso implementar estrategias apoyadas en los enfoques de la alfabetización y literacidad académicas mediante prácticas orales como los círculos de la palabra, debates ponencias y simulaciones profesionales que promuevan el pensamiento crítico y el desempeño comunicativo disciplinar. Igualmente, promover cursos de formación complementaria en oralidad formal o talleres cortos grupales o personalizados como estrategia de inclusión y permanencia estudiantil. Estas acciones pueden integrarse a la tecnología digital en entrenamientos inmersivos, evaluación formativa y fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Reconocimientos

Este artículo forma parte de la investigación interinstitucional entre la Universidad Mariana, Universidad Cooperativa de Colombia y Universidad EAN. El proyecto está inscrito en la línea de investigación Lingüística Aplicada y Comunicación Organizacional de la Universidad EAN. Cuenta con un convenio interinstitucional el cual expone que la financiación la ofrece las tres universidades mencionadas.

Referencias

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. (8.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Balaguer, M. C., Fuentes, M., y Palau, M. (2015). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras. *Opción*, 31(5), 130-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5963081>
- Benavides, M., A., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez, M., y Rendón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e (Revista de Investigación Educativa)*, (34), 163-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8349959>
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998947>
- Bonilla, O. P., Buriticá J., y Escárraga S. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante. *Textos y Sentido*, (12), 25-40. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/272/262>
- Cantillo, M., y Calvache, J. (2017). La comunicación no verbal en el ámbito de la educación superior. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 8(2), 26-40. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.170802.03>
- Cárdenas, Á. M., Malte, E. A., y Calvache, J. E. (2025). La oralidad académica, un eje fundamental en la formación de educadores. *Revista Criterios*, 32(1), 77-89. <https://doi.org/10.31948/rc.v32i1.4307>
- Cardona, M. L., y Giraldo, C. O. (2022). El semillero de alfabetización académica como valor agregado en la formación profesional de sus participantes. *Revista Reflexiones y Saberes*, (15), 106-114. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1336>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Castagno, F., y Waigandt, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la Educación Superior de Argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (12), 48-72. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30704>
- Civallero, E. (2024). *Manual de gestión de la oralidad para bibliotecas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://coleccionesdigitales.biblored.gov.co/items/show/1862>
- Díaz D., Fuster Y., Bertolotti V., Arroyo L., y Musto L. (2024). Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas de la Facultad de Información y Comunicación: el proyecto IESFIC. *Trabajos en Lingüística Aplicada*, 63(3), 608-631. <https://doi.org/10.1590/01031813v63320248672511>
- Fernández, M. L., y Martos, F. (2023). Las tertulias educativas en la universidad: una experiencia práctica. En P. Vicente, B. Puebla, y M. F. Benito (coords.), *La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos* (pp. 295-318). Dykinson S. L. <https://www.dykinson.com/libros/la-innovacion-docente-en-pedagogia-y-su-contribucion-social-mediante-la-transferencia-de-conocimientos/9788411227162/>
- García, J., Aguilera, J. R., y Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16), 1-13. <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.html>

- González, B. Y., Salazar, A. M., y Bernardo, L. (eds.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>
- Gutiérrez Ríos, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la Educación Media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789588832593>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>
- Hernández, N. D., Salado, L. I., y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>
- Lomas García, C., Tusón Valls, A., y Osoro Hernández, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Montes, S., y Navarro, F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/4xcc-q558>
- Núñez, M. P. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>
- Ochoa, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55-78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Ordinola, E. V., Tapia, S., y Arrese, R. (2023). La comunicación oral en educación superior: una experiencia de evaluación estandarizada. *Educación*, 32(63), 121-138. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202302.a006>
- Ortiz, M. A., y Benoit, C. (2022). Uso de técnicas de trabajo colaborativo en una presentación oral. *Revista Educación*, 46(2), 280-293. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49634>
- Ospina, P., Chamorro, E. y Mora, Y. (2024a). Investigadores docentes, en alianza interinstitucional, participan en el VII Encuentro Internacional y VI-II Nacional de REDLEES. *Boletín CEI*, 11(1), 24-29. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/4037/4244>
- Ospina, P., Chamorro, E., y Mora, Y. (2024b). Prácticas de la enseñanza de la oralidad formal en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Revista Oralidad-es*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a10>
- Rodríguez, M. P. (2022). De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje. *Enunciación*, 27(1), 31-44. <https://doi.org/10.14483/22486798.18711>
- Rodríguez, W. R., Denegri, J., y Alcocer, M. (2017). Innovación pedagógica: una oportunidad para la comunidad universitaria en donde todos ganan. Mesa de Reflexión en Innovación Pedagógica y Didáctica. *Reflexiones Pedagógicas U Rosario*, 11, 1-12. https://doi.org/10.48713/10336_14067
- Ruiz, Y. (2020). 10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. *Enunciación*, 25(2), 306-309. <https://doi.org/10.14483/22486798.16369>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. (2.ª ed.). Ediciones Morata. https://ia600303.us.archive.org/20/items/STAKE_201812/STAKE.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia. (s. f.). *Modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. https://ucc.edu.co/institucional/modelo-educativo-con-enfoque-de-competencias?srsId=AfmBOor99owk9cO2nf6n6o_BjoxV7L0fhw6RQy0dHfuWmONjCM9_IYXt

- Universidad EAN. (s. f.). *Modelo educativo*. <https://universidadean.edu.co/la-universidad/quienes-somos/orientacion-estrategica/modelo-educativo>
- Universidad Mariana. (s. f.). *Sitio web oficial*. <https://www.umariana.edu.co/index.html>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 49-67. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Vilá i Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellá, J., Cros, A., Grau, M., y Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencia didáctica*. Biblioteca de Textos. Serie didáctica de la lengua y la literatura.
- Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.
- Zaragoza, A. G., y Montes, M. E. (2020). Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa. *Enunciación*, 26(1), 29-42. <https://doi.org/10.14483/22486798.16718>





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Proceso-folio: metodología pedagógica activa para fortalecer la escritura en la Educación Superior

Process-folio: active pedagogical methodology to strengthen writing in university education

Processo-fólio: metodologia pedagógica ativa para fortalecer a escrita no ensino superior

Karen Marcela Muñoz-Martínez¹

Resumen

Este artículo presenta la implementación del proceso-folio como metodología pedagógica activa para fortalecer la escritura en estudiantes de primer semestre de Medicina, en la Universidad Nacional de Colombia. Esta investigación-acción sistematizó 440 textos producidos por 55 estudiantes en tres fases: planeación, transcripción y revisión-edición. Los datos fueron analizados con el programa Nvivo. Los resultados muestran mejoras significativas en cohesión, estructura textual, citación en norma APA y claridad expositiva. Además, se identificaron los errores más comunes y se evidenció un progreso sostenido tras la retroalimentación. Se concluye que el proceso-folio es una estrategia eficaz, reproducible y formativa que promueve la autorreflexión y mejora la calidad de la escritura académica.

Palabras clave: educación superior, escritura, evaluación formativa, metodología activa, portafolio, enseñanza-aprendizaje, competencias académicas, proceso-folio.

Abstract

This article presents the implementation of the process-folio (i.e., process portfolio) as an active pedagogical methodology to strengthen writing skills among first-semester medical students at Universidad Nacional de Colombia. This action research work systematized 440 texts produced by 55 students in three phases: planning, transcription, and revision-editing. The data were analyzed using the Nvivo software. The results show significant improvements in cohesion, text structure, compliance with APA citation norms, and expository clarity. Furthermore, the most common errors were identified, and sustained progress was evident after feedback. It was concluded that the process-folio is an effective, replicable, and formative strategy that promotes self-reflection and improves the quality of academic writing.

Keywords: higher education, writing, formative assessment, active methodology, portfolio, teaching-learning, academic competencies, process portfolio.

Resumo

Este artigo apresenta a implementação do processo de portfólio como metodologia pedagógica ativa para fortalecer as habilidades de escrita entre estudantes de medicina do primeiro semestre da Universidade Nacional da Colômbia. Esta pesquisa-ação

¹ Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Docente de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Correo electrónico: kmmunozmar@unal.edu.co.

Cómo citar: Muñoz-Martínez, K. (2025). Proceso-folio: metodología pedagógica activa para fortalecer la escritura en la Educación Superior. *Enunciación*, 30(2), 212-228. <https://doi.org/10.14483/22486798.23600>

Artículo recibido: 5 de mayo de 2025; aprobado: 2 de octubre de 2025

sistematizó 440 textos producidos por 55 estudiantes en três fases: planejamento, transcrição e revisão-edición. Os dados foram analisados utilizando o software Nvivo. Os resultados mostram melhorias significativas na coesão, estrutura do texto, citação APA e clareza expositiva. Além disso, os erros mais comuns foram identificados e um progresso sustentado foi evidente após o feedback. Conclui-se que o processo de portfólio é uma estratégia eficaz, replicável e formativa que promove a autorreflexão e melhora a qualidade da escrita acadêmica.

Palavras-chave: ensino superior, Escrita, Avaliação formativa, Metodologia ativa, Portfólio, Ensino-aprendizagem, Competências acadêmicas, processo de portfólio

Introducción

Los cambios en la educación actual demandan transformaciones profundas en la manera de abordar y evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje, y en los que la escritura es uno de los más fundamentales. Esta necesidad es aún más crítica en la Educación Superior, pues la escritura facilita no solo un puente comunicativo efectivo para diferentes contextos, sino también la construcción de conocimiento nuevo. Diversos estudios han evidenciado que muchos estudiantes ingresan a las universidades con habilidades insuficientes en esta área, lo que afecta su desempeño personal, académico y profesional futuro (Mohammadi *et al.*, 2025; Jaramillo-Benítez *et al.*, 2021; Llorente, 2024).

Esta problemática es evidente particularmente en Colombia, donde pruebas nacionales e internacionales han señalado deficiencias importantes en la competencia escritural de los estudiantes de Educación Media. Tal es el caso de “Evaluar para avanzar”; herramienta diagnóstica implementada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para identificar las fortalezas y debilidades en áreas clave, incluida la escritura. Según los resultados de 2022, un porcentaje significativo de estudiantes obtuvo niveles bajos en competencias de escritura; lo cual indica dificultades en coherencia textual, ortografía y estructuración de ideas (MEN, 2022a).

Asimismo, en su informe de 2019-2022, el Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEO) detectó que, a pesar de los esfuerzos por promover la lectura y la escritura, hay desafíos significativos en la competencia escritural

de los estudiantes. También, señala que muchos estudiantes presentan dificultades para expresar ideas de manera clara y coherente; lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias más efectivas para mejorar las habilidades mencionadas (MEN, 2022b).

En el ámbito internacional, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) —coordinado por la Unesco— evaluó las habilidades de escritura de estudiantes de tercer y sexto grado, en 16 países de América Latina y el Caribe. Los resultados para Colombia indican que una proporción significativa de estudiantes no alcanzó los niveles esperados en competencias de escritura, lo cual señala dificultades en coherencia textual, ortografía y estructuración de ideas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022).

Ante este panorama, esta investigación se propuso analizar el impacto del proceso-folio como metodología pedagógica activa para la mejora de la escritura académica de estudiantes de primer semestre de Medicina, en la Universidad Nacional de Colombia; a partir de la comparación de sus producciones textuales en tres fases: planeación, transcripción y revisión-edición.

Marco teórico o conceptual

Al abordar el proceso-folio como una metodología pedagógica activa, es necesario definirlo y situarlo en: (a) los debates contemporáneos sobre didáctica de la escritura; (b) en el uso de portafolios en educación superior, y (c) en el rol de la retroalimentación para fortalecer el aprendizaje. Lo anterior, con la finalidad de focalizar su pertinencia

como metodología pedagógica activa para la mejora de la escritura académica estudiantil.

Para iniciar, un “portafolio” se define como:

[una] colección de producciones realizadas por los estudiantes. Sirve como base para examinar los logros, las dificultades, los progresos y los procesos en relación con el desarrollo de las competencias. Es altamente recomendable que para cumplir esta finalidad las producciones incluidas sean escogidas por los propios estudiantes sobre la base de una reflexión activa sobre su aprendizaje. ([Ministerio de Educación del Perú, 2020, p. 10](#))

De la misma manera, “se considera el portafolio como herramienta que posibilita procesos de transformación para agenciar en la práctica de aula, favoreciendo el desarrollo del conocimiento” ([Guerrero, 2015, p. 150](#)).

Sumado a lo anterior, la literatura internacional ha evidenciado el potencial del portafolio como herramienta de evaluación formativa ([Zubizarreta, 2004](#); [Raja, et al. 2021](#)). Aunque también se han señalado limitaciones cuando este se concibe como un repositorio de evidencias finales, sin dar cuenta de las construcciones que permiten que exista un aprendizaje significativo ni de las transformaciones intermedias del estudiante ([Barrett, 2020](#)).

En el campo de la didáctica de la escritura, autores como [Carlino \(2021\)](#) y [Hyland \(2003\)](#) coinciden en que la enseñanza eficaz de la escritura debe centrarse en los procesos de producción y no únicamente en los productos finales. En esta misma línea, [Bereiter y Scardamalia \(1987\)](#) exponen que la mejora de la escritura académica conlleva la resolución de problemas y requiere acompañamiento continuo al estudiante para reorganizar ideas, ajustar la argumentación y revisar desde diferentes perspectivas sus avances.

Estos aportes resaltan la importancia de metodologías que visibilicen las fases intermedias de la escritura y que promuevan la reflexión continua. En este sentido, el proceso-folio introduce

una modificación preponderante: más que compilar productos terminados, busca documentar, acompañar y retroalimentar la escritura en sus distintas etapas (planeación, transcripción y revisión-edición). Es decir, el portafolio tradicionalmente concebido y compilatorio se transformó en una metodología pedagógica activa que da cuenta de la secuencialidad de los aprendizajes y promueve la retroalimentación y la construcción conjunta de conocimiento.

¿Y por qué una “metodología pedagógica activa”? Estas metodologías favorecen aprendizajes duraderos al integrar la participación estudiantil en situaciones reales de aula ([Vilugrón, 2021](#)). En otras palabras: este enfoque transforma el rol del estudiante, quien pasa de ser un receptor pasivo de información a un agente activo que construye su aprendizaje mediante interacción crítica y contextualizada ([Vera, 2023](#)). En la misma línea, [Villalobos-López \(2022\)](#) describe las metodologías activas como enfoques pedagógicos que configuran al estudiante en el centro del proceso educativo; incentivando su participación integral y dinámica e invitándolo a tomar decisiones y asumir un rol más autónomo y construir sentido sobre lo que escribe.

Ahora, el aspecto de la retroalimentación constituye un eje de este trabajo. Investigaciones recientes ([Wisniewski et al., 2020](#); [Carless, 2022](#)) han demostrado que la retroalimentación formativa, cuando es clara, frecuente y orientada a la acción, tiene consecuencias directas en la mejora de la escritura académica. El proceso-folio precisamente articula esta perspectiva al integrar momentos de coevaluación, autoevaluación y comentarios personalizados de la docente; lo que convierte la retroalimentación en un componente sistemático y no en un único espacio de evaluación.

En conclusión, el proceso-folio se considera una metodología pedagógica distinta al portafolio tradicional. Mientras este último enfatiza la recopilación de productos, el proceso-folio desplaza la atención hacia la dinámica de construcción del texto, la revisión y la interacción dialógica entre

docente y estudiante. Esto permite analizar el posible impacto que pueda presentar en la mejora de la escritura académica de estudiantes: transforma su uso convencional y lo posiciona como una herramienta de diálogo permanente; con la característica de que la evaluación deja de ser exclusivamente sumativa para convertirse en un *continuum* de acompañamiento, retroalimentación y construcción compartida del conocimiento.

Metodología

La metodología de este estudio propendió por acompañar a los estudiantes en la elaboración gradual de un ensayo académico mediante un proceso-folio. A lo largo del semestre, cada estudiante produjo varias versiones de su texto en tres etapas —planeación, transcripción y revisión-edición—, que fueron recopiladas, revisadas y retroalimentadas por la docente. Este enfoque permitió observar los avances progresivos, así como los errores más comunes, y proporcionó insumos para evaluar cómo la retroalimentación y la reescritura favorecieron sus habilidades escriturales.

Para ello, se formuló una investigación de tipo cualitativo con carácter empírico; esta fusiona características de la práctica docente y la investigación aplicada. Adicionalmente, evidencia un estudio de caso con elementos de investigación-acción, ya que se analiza la experiencia concreta de un curso (Comunicación Oral y Escrita I), en un contexto específico (Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia) y la docente investigadora interviene, retroalimenta y evalúa.

La recolección de datos se implementó durante los dos periodos académicos de 2024 en el desarrollo del curso de Comunicación Oral y Escrita, adscrito al Departamento de Lingüística, pero cursado por estudiantes de la Facultad de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia.

Los participantes del curso se convirtieron en la muestra final de este estudio: 55 estudiantes. El 52 % de ellos tenían entre 17 y 18 años; el 21 %,

16 años, y el restante 27 %, entre 19 y 24 años. Con respecto al estrato socioeconómico, se pudo establecer que el 42 % de los estudiantes pertenecían al estrato 2; el 37 %, al estrato 3; el 11 %, al 4, y el 10 %, al estrato socioeconómico 1..

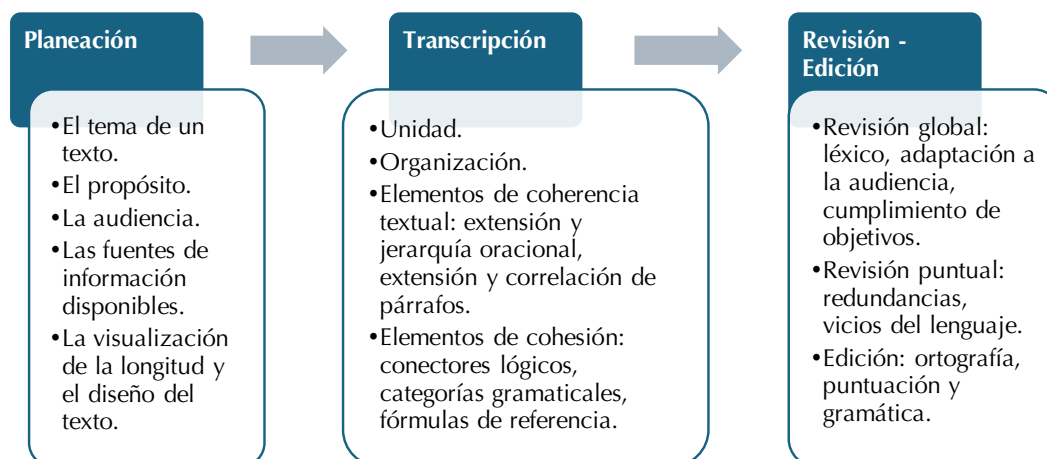
Con respecto al planteamiento curricular para llevar a cabo la asignatura, se desarrollaron una serie de actividades paralelas a la asignación central del curso: creación paulatina de un ensayo argumentativo con temática libre, con una extensión máxima de seis páginas, incluida la bibliografía. El ejercicio de elaboración textual estuvo mediado por las fases para la producción de un texto propuestas por las profesoras María Clemencia Cuervo y Rita Flórez en su libro *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir* (2005): planeación, transcripción y revisión-edición. En la [figura 1](#) se describen los elementos abordados en cada etapa.

En cuanto a las actividades complementarias curriculares, durante el aprendizaje se plantearon ejercicios-talleres que incentivaban una reflexión continua sobre la labor de un escritor, lo cotidiano de este concepto y cercano al día a día de cualquier persona, y sobre las formas validadas —o no—, pero acertadas, en las que una persona puede plasmar las ideas y pensamientos propios o de otros; es decir, la identidad del escritor y la creación de una voz propia. De igual manera, los talleres y ejercicios extraídos de los diferentes capítulos del libro base permitieron a los estudiantes desarrollar aún más la escritura; al igual que optimizar su habilidad comunicativa, ampliar léxico, y corregir gramática y puntuación.

En cuanto a la evaluación, durante el curso se medió entre la evaluación sumativa y la cualitativa (retroalimentaciones). Para ello, se incorporaron estrategias como rúbricas de autoevaluación, coevaluación (para las primeras versiones de los textos principales) y cuatro retroalimentaciones personalizadas (después de cada entrega de escritos principales). En síntesis, frente a cada etapa de la escritura, los tipos de evaluación se implementaron según se detalla en la [tabla 1](#).

Figura 1

Elementos temáticos en cada etapa del proceso de escritura desarrollado en el curso



Nota: tomado de Cuervo y Flórez (2005).

Tabla 1

Dinámicas de evaluación desarrolladas en el curso

Tipo de evaluación	Etapas/tipo de texto
Autoevaluación	Aplicada a los ejercicios complementarios.
Coevaluación	A la versión 1 de la planeación de los ensayos.
	A la versión 1 de la transcripción de los ensayos.
Heteroevaluación personalizada (docente a estudiante)	A la versión 2 de la planeación de los ensayos.
	A la versión 2 de la transcripción de los ensayos.
	A la versión 1 del texto final.
	A la versión 2 del texto final.
Retroalimentación temática-general	Aplicada a los ejercicios complementarios.
	Después de la entrega de la versión 1 de la planeación. Después de la entrega de la versión 1 de la transcripción.

Vale la pena mencionar que lo presentado en este trabajo corresponde al caso concreto del curso de Comunicación Oral y Escrita I, en el contexto específico de la Universidad Nacional y, por tanto, los resultados y conclusiones obtenidos son de naturaleza descriptiva no generalizables, que tienen por objetivo incentivar a otros docentes por la exploración de estrategias alternativas de evaluación y acompañamiento a sus estudiantes y procesos de enseñanza/aprendizaje.

En el programa descrito, los estudiantes compilaban todo lo desarrollado en un portafolio individual —en un medio virtual o físico—. En total realizaron ocho (8) entradas al portafolio. De estas,

hubo cinco (5) entradas principales: (a) primera y segunda versión de la planeación de los ensayos; (b) primera y segunda versión de las transcripciones o primeras versiones completas de los textos; (c) la última versión o borrador editado de los documentos. Así, en el abordaje teórico de cada fase de escritura, tenían la posibilidad de reflexionar/retroalimentar/re-escribir en los ejercicios/respuestas dados, antes del tema inmediato. En ese sentido, por ejemplo, en la etapa de transcripción tenían la posibilidad de volver a cualquier elemento textual planteado en la etapa de planeación y retroalimentar de manera autónoma su aprendizaje. Esto visto no como un proceso lineal, sino continuo hacia la mejora.

Las otras entradas del portafolio correspondieron a una reflexión o ejercicio de aplicación teórica sobre cada elemento mencionado en la [figura 1](#) (en adelante “textos complementarios”), así:

- *En la etapa de planeación.* Reflexión sobre (a) el rol del escritor, sus limitaciones y características; (b) definición de texto y sus aplicaciones como tejido de pensamientos e ideas; (c) reflexión en torno a la escritura como habilidad y como oficio.
- *En la etapa de transcripción.* Ejercicios de aplicación sobre (a) coherencia textual intra- y extratextual; (b) organización lógica y jerarquías macro- y microestructurales; (c) fórmulas de referencia y elementos de conexión oracional.

- *En la etapa de revisión-edición.* Ejercicios de aplicación con respecto a (a) redundancia y elementos de sustitución; (b) adaptación del léxico a la audiencia; (c) puntuación, ortografía y gramática.

Las categorías de análisis fueron construidas a partir de dos fuentes: (a) los contenidos teóricos del curso, en específico con base en las fases de escritura propuestas por [Cuervo y Flórez \(2005\)](#) en *El regalo de la escritura*; y (b) criterios de calidad textual señalados en la literatura sobre escritura académica ([Carlino, 2021](#); [Hyland, 2003](#)). De esta manera, en cada etapa de la escritura convergen las categorías “planeación”, “transcripción” y “revisión-edición” ([tablas 2, 3, 4](#)).

Tabla 2

Descripción de las categorías analizadas en la planeación

Categoría	Descripción
Propósito	La planeación del texto deja claro su propósito al incluir verbos que indican directamente la intención comunicativa. Así, se expresa que el texto busca, por ejemplo: informar, comparar, analizar, explicar, deducir, generalizar, plantear hipótesis, definir, redefinir, evaluar, revisar, argumentar, aclarar, precisar significados o inferir ideas, entre otras posibilidades.
Auditorio	La planeación menciona el público objetivo o el posible lector de manera concreta y focalizada.
Estructura	La planeación plantea una estructura específica en donde se incluyen aspectos como extensión, ideas principales y secundarias, título, subtítulos o ideas en orden jerárquico.
Argumento central	La planeación menciona el argumento a desarrollar en el documento, es decir, la tesis que desarrollará.
Delimitación del tema	La planeación delimita a nivel teórico, social, histórico o geográfico el alcance del tema que se propone abordar en el documento.

Tabla 3

Descripción de las categorías analizadas en la etapa de transcripción

Categoría	Descripción
Párrafo/Contenido	Los párrafos utilizados en la transcripción tienen las siguientes características fundamentales: • Unidad: las oraciones del párrafo estén ligadas o relacionadas con la oración o idea principal del párrafo. • Organización: se puede determinar una oración inicial que introduzca el tema del párrafo, oraciones que desarrollen el tema y una que concluya lo afirmado por el autor. • Ordenados: a través de las oraciones en los párrafos, se puede trazar una línea secuencial en la narrativa que se presenta. • Efectivos: las ideas o argumentos se presenten de manera lógica, se perciba un orden y se vea un énfasis en la temática tratada. • Sustanciosos: se encuentra un número relevante de oraciones subordinadas o coordinadas a la oración principal de los párrafos.
Párrafo/Coherencia	La transcripción del texto presenta coherencia global al conectar las ideas entre sí y coherencia global, dado que su contenido está enfocado en un solo tema.
Párrafo/Cohesión	Los significados y conceptos presentes en el texto se interrelacionan y conectan entre sí.

Tabla 4*Descripción de las categorías analizadas en la etapa de revisión-edición*

Categoría	Descripción
Introducción	Es atractiva para el lector. También da cuenta del objetivo del texto y hace explícita la estructura bajo la cual se desarrollará el cuerpo argumental. Por último, introduce la importancia del tema.
Ideas centrales	Se apoyan en información complementaria que se centra en lo que expresa la idea principal.
Vocabulario	Es cercano al lector, es académico, y es usado de manera apropiada según lo que expresa el texto.
Referenciación	El documento referencia de acuerdo con el formato APA toda la información sobre otros autores.
Escritura	El documento evidencia una notable mejora en cuanto a la escritura cuidadosa, el uso de conectores, acentuación gráfica y signos de puntuación.

Como ya se mencionó: en total se procesaron 440 entradas a través del programa de análisis cualitativo de datos *Nvivo*. Para ello, en primer lugar, se importaron al programa los textos producidos por los estudiantes y se codificaron así: Est. X (55 estudiantes participantes)+Ent. X (440 entradas posibles). Posteriormente, se definió un sistema de nodos temáticos a los cuales les correspondían cada una de las categorías analíticas preestablecidas (tablas 2, 3 y 4). A través de la función de codificación jerárquica, se asignaron fragmentos de los textos a dichos nodos, lo que permitió comparar la evolución entre versiones y detectar recurrencias. Adicionalmente, se utilizaron las herramientas de consultas de frecuencia de palabras, matrices de coocurrencia y mapas de relaciones, con el fin de identificar patrones discursivos, establecer vínculos entre categorías y visualizar redes semánticas compartidas.

Resultados y análisis

Después de la sistematización y categorización de los textos a través de *Nvivo*, se encontró que las redes semánticas relacionadas con el enfoque temático

se pueden agrupar así: (a) salud mental y emocional; (b) adicciones y tecnología; (c) problemas alimentarios y cuerpo; (d) cultura y espiritualidad; (e) derechos de los animales; (f) medioambiente y sostenibilidad; (g) drogas y juventud.

Esta agrupación resulta muy interesante porque, pese a que los estudiantes participantes se encuentran en programas formativos de la Facultad de Medicina, no todos los temas se relacionan directamente con un área temática afín. Por el contrario, la instrucción sugería que fueran campos de interés personal o curiosidad individual, lo cual repercute en la obtención de textos más cercanos a las realidades de los escritores.

Siguiendo los resultados, de acuerdo con los aspectos definidos para evaluar la efectividad de la metodología pedagógica en cada etapa del proceso de escritura (categorías de las tablas 2-4), se obtuvieron las tablas 5-7: en ellas, se consideran las primeras y segundas versiones de los documentos, es decir, el antes y el después de todas las retroalimentaciones individuales o colectivas y, por ende, de la aplicación del proceso-folio descrito.

Tabla 5*Resultados en las primeras y segundas versiones de los documentos para la etapa de planeación*

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
80	80	Propósito	Est. 20 Ent. 160: “El tema del ensayo es la contribución del ejercicio en la salud mental. A través de los años, la salud mental y la contribución de la actividad física han sido ámbitos de estudio con amplio desarrollo” (p. 2).	Est. 20 Ent. 163: “El propósito de este ensayo es analizar los beneficios del ejercicio físico en la salud mental de niños y adolescentes en Colombia, así como argumentar por qué la desinformación que circula en los hogares constituye una barrera para adoptar prácticas saludables” (p. 2).
75	76	Auditorio	Est. 32 Ent. 256: “La audiencia objetiva son historiadores, antropólogos o filósofos cuyo campo de estudio, enfoque y acción sea la polemología” (p. 2). Est. 12 Ent. 96: “Este ensayo está dirigido a personas en un entorno académico que estén interesadas en temas de salud y bienestar infantil” (p. 3).	Est. 32 Ent. 258: “La audiencia está compuesta por académicos y profesionales en filosofía política, historia contemporánea y estudios internacionales, especialmente aquellos que investigan el campo de la polemología y los estudios sobre conflictos armados” (p. 2). Est. 12 Ent. 98: “Este ensayo está dirigido a estudiantes de medicina y nutrición, así como a docentes e investigadores en el campo de la pediatría y la endocrinología, interesados en comprender las implicaciones del aumento de la diabetes mellitus tipo 2 en población infantil y adolescente” (p. 3).
85	84	Estructura	Est. 45 Ent 180: “Enfoque aumento de diabetes Mellitus tipo 2 en niños y adolescentes: descripción de la enfermedad, factores de riesgo, evolución en el aumento de casos en población pediátrica en los últimos años, datos estadísticos... y propuesta de solución” (p. 4).	Est. 45 Ent 182: “I. Introducción. II. Marco conceptual 2.1. Definición y características de la DMT2 III. Factores de riesgo 3.1. Malos hábitos alimentarios 3.2. Sedentarismo y baja actividad física 3.3. Obesidad infantil IV. Evolución y tendencias epidemiológicas 4.1. Aumento de casos en las últimas décadas 4.2. Estadísticas globales y regionales 4.3. Particularidades en Colombia V. Consecuencias de la DMT2 en población pediátrica 5.1. Complicaciones metabólicas tempranas 5.2. Impacto en la calidad de vida y en la salud a largo plazo VI. Propuestas de solución y medidas preventivas 6.1. Intervenciones desde el entorno escolar 6.2. Rol de la familia y hábitos en el hogar 6.3. Políticas públicas de nutrición y salud infantil VII. Conclusiones” (p. 5).

Continúa

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
70	63	Argumento central	Est. 17 Ent. 68: “La justificación del desarrollo y existencia de guerras en casos donde existe una dominación y sometimiento de una nación hacia otra... esto se puede analizar con el caso de la guerra entre Israel y Palestina” (p. 1).	Est. 17 Ent. 70: “El propósito de este ensayo es argumentar que las guerras pueden considerarse procesos legítimos cuando surgen como respuesta a situaciones de sometimiento, dominación o violación de derechos fundamentales por parte de una nación más fuerte sobre otra más débil” (p. 1).
76	85	Delimitación del tema	Est. 5 Ent. 40: “El tema del ensayo es la contribución del ejercicio en la salud mental. A través de los años, la salud mental y la contribución de la actividad física han sido ámbitos de estudio con amplio desarrollo” (p. 1).	Est. 5 Ent. 46: “Lluvia de ideas: Beneficios del ejercicio físico Reducción de síntomas de ansiedad y depresión. Mejora en la autoestima y confianza. Regulación del sueño y disminución del estrés académico” (p. 2).

1 Porcentaje de entradas con estas características en las primeras versiones de la planeación.

2 Porcentaje de entradas que cumplieron con estas características en las segundas versiones de la planeación.

Tabla 6

Resultados en las primeras y segundas versiones de los documentos para la etapa de transcripción

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
55	66	Párrafo/ Contenido	Unidad temática débil “El internet es una herramienta moderna que ha cambiado las relaciones entre las personas [...]. Uno de estos es el impacto académico y social que se ha evidenciado en el día a día” (Est. 14, Ent. 112, p. 1). Falta de organización interna y secuencia desordenada “Continuando con los efectos negativos, este problema de la gratificación no es el único que se está presentando, se tiene también el apartado de la atención, en busca de un nuevo estímulo, se pierde la capacidad de atención, como bien nos dicen Pedrouzo S. B. y Krynski L.: ‘Such social recognition stimulates the dopaminergic reward (pleasure) system, which is the basis of addictive behaviors and is what creates a strong incentive to repeat these actions’. Este problema de querer repetir nos trae, indudablemente, problemas a largo plazo en el apartado académico” (Est. 14, Ent. 112, pp. 3,4).	Est. 45 Ent 182: “Finalmente, se ha argumentado que el abordaje de la diabetes tipo 2 en niños y adolescentes no puede limitarse al ámbito médico. La prevención requiere una intervención coordinada entre el sistema educativo, los profesionales de la salud, las familias y las instituciones públicas. El acceso a la educación nutricional, el acompañamiento familiar, la promoción del ejercicio y la intervención desde el embarazo son medidas que pueden frenar el aumento de casos de DMT2 y permitir tener entornos más saludables” para las futuras generaciones” (p. 3).

Continúa

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
67	61	Párrafo/ Coherencia	Est. 33 Ent. 264: “Para el contexto de Medellín, el reguetón llegó a Colombia alrededor de los años dos mil (2000) [...] varios artistas de esta ciudad se fascinaron con el género y abrieron los primeros estudios dedicados únicamente a grabar canciones de este estilo. Este trabajo busca generar conciencia sobre el impacto que tiene la música en la percepción de la mujer y la formación de relaciones basadas en valores, en un contexto donde las relaciones interpersonales suelen verse afectadas por la búsqueda de placer sexual inmediato” (pp. 2, 3).	Est. 33 Ent. 300: “En Medellín, el reguetón llegó alrededor de los años 2000 y rápidamente atrajo a artistas que abrieron estudios dedicados al género. Este auge musical no solo transformó la escena cultural, sino que también generó debates sobre el impacto de sus letras en la percepción de la mujer. En ese mismo sentido, en la era digital estas representaciones encuentran eco en prácticas actuales como el uso de aplicaciones de citas, donde prevalece el placer inmediato sobre vínculos estables” (p. 2).
89	65	Párrafo/ Cohesión	Est. 55 Ent. 432: “Aunque los centros de cuidado brindan atención médica y servicios básicos, la masificación de estos espacios ha llevado a una pérdida del trato individualizado. Generando un ambiente frío, donde la atención se vuelve rutinaria y despersonalizada. En estos casos el adulto mayor deja de ser visto como un ser humano con historia, emociones y necesidades emocionales, convirtiéndose en un número más, lo cual provoca una deshumanización, provocando aceleramiento de deterioro psicológico y físico de quienes residen allí” (pp. 2-3).	Est. 55 Ent. 436: “En estos casos, el adulto mayor deja de ser visto como un ser humano con historia, emociones y necesidades afectivas. Por lo tanto, termina percibiéndose como un número más, lo que provoca un proceso de deshumanización que, a su vez, acelera el deterioro psicológico y físico de quienes residen allí. Además, dicha situación evidencia la falta de un enfoque integral que reconozca la importancia del cuidado emocional junto al médico” (p. 3).

1 Porcentaje de entradas con estas características en las primeras versiones de la transcripción.

2 Porcentaje de entradas que cumplieron con estas características en las segundas versiones de la transcripción.

Tabla 7

Resultados en las primeras y segundas versiones de los documentos para la etapa de revisión-edición

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
65	73	Introducción	Est. 9 Ent. 34: “El internet es una herramienta moderna que ha cambiado las relaciones entre las personas, sus actividades y manera de relacionarse con el mundo. Esta misma es de cierta manera muy nueva, hasta hace poco, por ejemplo, han nacido las generaciones que se criaron con el mismo, por lo que sus efectos son nuevos fenómenos a los que se tiene que atender. Uno de estos es el impacto académico y social que se ha evidenciado. Con su llegada también llegaron las redes sociales, las cuales se presentaron como una alternativa a conocer gente, conectar y convivir desde la distancia” (pp. 1, 2).	Est. 9 Ent. 41: “Hoy en día es difícil imaginar la vida sin internet, ya que usamos esta herramienta para estudiar, trabajar y relacionarnos con otras personas. En especial, las redes sociales se han convertido en un espacio muy presente en la vida de los jóvenes, porque permiten conocer gente, compartir experiencias y mantenerse conectado casi todo el tiempo. Sin embargo, también han generado preocupaciones sobre cómo afectan la atención, el rendimiento académico y la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí” (p. 1).

Continúa

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
57	77	Ideas centrales	Est. 11 Ent. 90: “Estos estereotipos están más enfocados hacia la imagen de la mujer, un ser sumiso y el sexo débil, que en muchas veces estos pueden generar una violencia y desigualdad de género. Por el mismo modo, los jóvenes son personas que siguen en constante crecimiento y están forjando su carácter y personalidad, lo que en ciertos aspectos se vuelven algo vulnerables frente a situaciones que requieren un actuar más racional a uno sentimental, el ambiente en el que estos se encuentren es un aspecto importante, ya que ayudan a formar su persona, más no a desarrollarla por completo” (pp. 2-3).	Est. 11 Ent. 97: “Los estereotipos presentes en el reguetón suelen mostrar a la mujer como alguien sumisa o débil, y esta visión contribuye a reforzar la violencia y la desigualdad de género. Además, muchos jóvenes que consumen este tipo de música están en una etapa de formación personal, donde aún están construyendo su carácter y su identidad. Por lo tanto, cuando se enfrentan a estos mensajes repetitivos, son más vulnerables a adoptarlos como algo normal. En consecuencia, el entorno en el que crecen —incluyendo la música que escuchan— influye de manera directa en la forma como se perciben a sí mismos y en las relaciones que establecen. Esto demuestra que el reguetón no solo es un género musical, sino también un espacio donde se transmiten valores y actitudes que impactan la vida cotidiana de quienes lo escuchan” (pp. 2-3).
57	77	Vocabulario	Est. 36 Ent. 288: “El consumo excesivo de cafeína, azúcar, taurina, guaraná y otros componentes estimulantes presentes en estas bebidas puede tener efectos perjudiciales sobre el organismo, especialmente cuando se combina con actividad física intensa, como ocurre en el fútbol. Numerosos estudios científicos han empezado a demostrar la relación que existe entre el consumo regular y muchas veces excesivo de bebidas energéticas que dan paso a la aparición de trastornos cardiovasculares, alteraciones al sistema nervioso central (SNC), problemas del sueño, episodios de ansiedad, entre otros efectos adversos” (p. 3).	Est. 36 Ent. 296: “El consumo alto y frecuente de bebidas energéticas, que contienen cafeína, azúcar y otros estimulantes como la taurina y la guaraná, puede afectar de manera negativa el cuerpo, sobre todo cuando se combina con ejercicio intenso, como pasa en el fútbol. Varios estudios muestran que este tipo de bebidas no solo aumentan el riesgo de problemas en el corazón y en el sistema nervioso, sino que también pueden causar dificultades para dormir, ansiedad y cansancio acumulado. En los adolescentes esto resulta aún más delicado, ya que su organismo todavía está en desarrollo y es más vulnerable a estos efectos” (p. 3).
42	82	Referenciación	Est. 27 Ent. 188: “Según el Ministerio de Salud el embarazo en adolescentes sigue siendo un problema social que afecta a gran parte de la población joven en Bogotá, muchos autores coinciden en que la falta de educación sexual es un factor determinante y que las instituciones educativas no han logrado suplir esa necesidad en los jóvenes (2021). También se considera que la familia juega un papel fundamental, pues si no se habla de estos temas en casa, los adolescentes buscan la información en medios poco confiables” (p. 3).	Est. 27 Ent. 196: “El embarazo en adolescentes sigue siendo un problema social que afecta a gran parte de la población joven en Bogotá. Diversos estudios señalan que la falta de educación sexual es un factor determinante y que las instituciones educativas aún no logran suplir esta necesidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021)” (p. 3).

Continúa

Porcentaje (%) entrada 1 ¹	Porcentaje (%) entrada 2 ²	Aspecto definido	Ejemplos entrada 1 (antes del proceso-folio)	Ejemplos entrada 2 (después del proceso-folio)
40	72	Escritura	Est. 4 Ent. 32: “La eutanasia en Colombia ha sido objeto de debate desde que la Corte Constitucional despenalizó su práctica en 1997 (Corte Constitucional, Sentencia C-239/97). Esta falla no solo marcó un hito jurídico en América Latina, sino que abrió la puerta a reflexiones profundas sobre el derecho a una muerte digna. En la actualidad, la eutanasia plantea una compleja tensión entre principios éticos, jurídicos, sociales y religiosos, que cuestionan los límites del sufrimiento humano, la autonomía individual y la responsabilidad del Estado frente a quienes enfrentan enfermedades terminales y situaciones de dolor extremo” (p. 1).	Est. 4 Ent. 40: “En Colombia, la eutanasia ha sido un tema de discusión constante desde que la Corte Constitucional despenalizó su práctica en 1997 (Corte Constitucional, Sentencia C-239/97). Este acontecimiento marcó un avance significativo en la región y permitió replantear la manera en que entendemos el derecho a una muerte digna. Actualmente, el debate no se limita al campo jurídico, sino que también incluye aspectos éticos, médicos, sociales y religiosos. En este contexto, se cuestiona hasta qué punto el sufrimiento humano puede considerarse aceptable, cuál es el verdadero alcance de la autonomía individual y qué papel debe asumir el Estado para garantizar que las personas con enfermedades terminales tengan opciones reales y humanizadas frente al final de su vida” (p. 1).

1 Porcentaje de entradas con estas características en las primeras versiones de la revisión-edición.

2 Porcentaje de entradas que cumplieron con estas características en las segundas versiones de la revisión-edición.

Con base en los anteriores resultados, si se calcula la variación como la diferencia entre el porcentaje de logros en la segunda versión y el complemento del porcentaje de errores en la primera versión (es decir, mejora neta respecto al error previo), se obtiene que:

- De acuerdo con la [tabla 5](#), las entradas correspondientes a la etapa de la planeación presentaron variaciones significativas con tendencias positivas. El criterio con una variación mayor fue “estructura” (69 pts.), seguido de “delimitación del tema” (61 pts.), el “propósito” (60 pts.), el criterio de “auditorio” en penúltimo lugar (51 pts.), y, por último, el “argumento central” (33 pts.). Esto implica que todos los criterios evaluados en esta primera etapa muestran mejoras mayores al 30% y, así mismo, el incremento de desempeño fue en promedio del 54,8%, respecto a los errores iniciales. Sin embargo, la mejora no fue uniforme: algunas

áreas como “estructura” muestran saltos altos, mientras que otras como “argumento” suben más lentamente. Esto genera una alta dispersión en el progreso entre criterios, lo que sugiere que existió una necesidad mayor por focalizar el acompañamiento diferencial.

- Siguiendo los resultados contenidos en la [tabla 6](#), se evidencia que la mejora neta mayor se presentó en el criterio de “párrafo/cohesión” (76 pts.), seguido del “párrafo/contenido” (55 pts.) y, por último, “párrafo/coherencia” (50 pts.). De estos datos se obtiene que —al igual que en la primera etapa—: todos los criterios mejoran de manera clara, especialmente “cohesión”, que pasó de ser el más crítico (11% de logro en la primera versión) a uno de los más fortalecidos (65% en la segunda). Adicionalmente, el promedio de mejora general fue de +60,3 puntos porcentuales, lo que indica

un efecto positivo de la revisión y retroalimentación. Sin embargo, aunque mejoró, la coherencia global sigue siendo el criterio con menor nivel de logro (61 %). Esto indica que persistieron algunas dificultades para mantener una línea temática constante y unificada a lo largo del texto.

3. Por último, de acuerdo con la información evidenciada en la [tabla 7](#), el criterio de referenciación presentó la mayor puntuación neta de mejora con respecto a la segunda versión (69 pts.), seguido de la “escritura” (65 pts.), las “ideas centrales” y el “vocabulario” (64 pts. c/u) y, por último, la “introducción” (62 pts.). En este sentido, se sabe que todos los criterios de esta etapa muestran una mejora superior al 60% sobre la base de los errores previos, lo que indica un impacto pedagógico transversal positivo. La referenciación mostró el mayor avance porcentual (+69 pts.), lo cual es destacable dada la complejidad que suele implicar el uso riguroso de normas académicas como APA. Sin embargo, la introducción (73 %) sigue siendo el criterio con más oportunidades de mejora relativa, especialmente en la forma de captar al lector y establecer una hoja de ruta clara de los textos.

En conclusión, los resultados comparativos de las tres fases —planeación, transcripción y revisión-edición— evidencian una mejora progresiva y sostenida en la competencia escritural de los estudiantes. La transición de porcentajes mayoritarios de error a porcentajes dominantes de logro indica que los ejercicios de retroalimentación, las guías metodológicas y el acompañamiento docente tuvieron un impacto significativo. La planeación mostró avances especialmente en la delimitación temática y estructuración jerárquica del contenido; la transcripción mejoró en cohesión y contenido de los párrafos, y la fase final de revisión-edición consolidó habilidades clave como la referenciación, el uso del vocabulario y la claridad expositiva.

No obstante, el análisis evidencia también áreas en las que es necesario continuar fortaleciendo el

proceso formativo. La formulación explícita de tesis, la coherencia global entre secciones del texto y la construcción de introducciones más estratégicas siguen representando desafíos comunes. Estos hallazgos orientan futuras acciones pedagógicas, como el refuerzo de técnicas argumentativas, la práctica guiada de edición avanzada y la integración del lector como referente discursivo. En suma, el progreso evidenciado no solo valida el proceso-folio como metodología pedagógica activa, sino que también ofrece una base concreta para continuar desarrollando habilidades comunicativas en contextos académicos.

Por último, con respecto a los resultados del análisis de todas las entradas textuales, en la [tabla 8](#), se presenta una clasificación de los diez principales errores de escritura en los estudiantes participantes y ejemplos de cómo se manifestaron:

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar el impacto del proceso-folio como metodología pedagógica activa en la mejora de la escritura académica de estudiantes de primer semestre de Medicina en la Universidad Nacional de Colombia, a partir de la comparación de sus producciones textuales en las fases de planeación, transcripción y revisión-edición. A la luz de los resultados, es posible establecer un diálogo con la literatura especializada para comprender por qué algunas habilidades mostraron un mayor progreso que otras y cómo esta metodología incide en la formación universitaria.

Según los hallazgos, la fase de planeación fue la que presentó mayores mejoras, especialmente en la definición del propósito comunicativo, la organización de ideas y la estructuración del texto. Este resultado se explica porque la planeación constituye un momento inicial y más visible de la escritura: los estudiantes, al recibir retroalimentación temprana, pudieron reorganizar con mayor claridad sus producciones. Investigaciones previas confirman que intervenir en las fases iniciales de la

Tabla 8*Top 10 de errores frecuentes*

Error frecuente	Cita/ejemplo
Error de acentuación gráfica (omisión o mal uso)	"científicos y tecnológicos", "frio", "cayo", "si mismos", "mas", "secretarias", "intimas", "paginas", "realizaran", "rio", "que era todo eso", "cuanto costaba".
Errores de puntuación	"mostrando en este las cosas, que se podrían definir como, buenas y las malas", "Primeramente la historia de nuestra ciudad", "actualmente; Un día", "1.Platos típicos.", "2.Ubicacion espacial."
Falta de cohesión entre párrafos/ideas sueltas	"No se logra establecer una articulación coherente entre los párrafos", "los párrafos no están unidos entre ellos más que por el tema en común", "parecen más ideas sueltas poco desarrolladas"
Conectores sin puntuación adecuada	"Por otro lado la fritanga", "Sin embargo esto ha", "Por ultimo en 2019 fue", "por otro lado es importante".
Errores en uso de mayúsculas	"chía", "pico de bogotá", "actualmente; Un día", inicio de oración tras punto sin mayúscula, nombres propios sin inicial mayúscula
Elisión o uso incorrecto de artículos	"A pesar de mejor atención en salud", "su ciudad" (en vez de "la ciudad"), "a pesar de una buena atención" omitido.
Errores gramaticales/concordancia	"como los pueden ser las laborales", "Boyacá a criado en", error de género y número en artículos y sustantivos.
Mal uso de gerundios o infinitivos	"atrapándolo un poco más adelante", "tener una extensión" sin preposición adecuada, uso forzado del infinitivo.
Errores de digitación/omisión de espacios	"lagos, zonas", "alimentara por leche recién" (en vez de "alimentada"), espacios omitidos después del punto: "1.Titulo", "6.Empleo."
Errores semánticos (mal uso de palabras o confusión de homófonos)	"valla" en vez de "vaya", "hacia ayudar" (por 'para ayudar'), confusión con "a veces" escrito "aveces".

escritura genera cambios significativos en la calidad global de los textos, pues se establecen bases más sólidas antes de la redacción (Carlino, 2021; Hyland, 2003).

En contraste, los avances en la fase de transcripción fueron más graduales. Aspectos como la coherencia, la cohesión y la claridad del discurso requieren no solo la reorganización de ideas, sino también la puesta en práctica de competencias lingüísticas más complejas. La literatura señala que la escritura académica constituye un proceso de resolución de problemas de alta demanda cognitiva, en el que estas habilidades formales se consolidan de manera más lenta (Bereiter y Scardamalia, 1987). De igual forma, Carless (2022) advierte que la retroalimentación formativa produce efectos inmediatos en la estructura y el contenido, pero necesita mayor tiempo y práctica para reflejarse plenamente en la mejora de la expresión lingüística.

La fase de revisión-edición también mostró avances, aunque en menor proporción, en dimensiones como la construcción de introducciones, el uso de referencias y la corrección lingüística. Este hallazgo coincide con lo reportado por Raja et al. (2021), quienes destacan que los portafolios promueven mejoras visibles en los aspectos macroestructurales del texto, mientras que las competencias de estilo y corrección ortográfica requieren un acompañamiento más prolongado y varios ciclos de reescritura. No obstante, el hecho de que los estudiantes lograran identificar y corregir errores recurrentes muestra el valor del proceso-folio como dispositivo que estimula la autorregulación y la conciencia metacognitiva.

Un aspecto transversal en las tres fases fue el papel de la retroalimentación, elemento central en el proceso-folio. Los resultados muestran que la interacción continua entre docente y estudiante, mediada por la coevaluación y la autoevaluación,

facilitó especialmente la reorganización global de los textos. Esta evidencia se corresponde con estudios que resaltan la importancia de integrar la retroalimentación como parte del aprendizaje y no como un evento aislado (Wisniewski *et al.*, 2020; Carless, 2022). En este sentido, el proceso-folio no solo fortalece dimensiones puntuales de la escritura, sino que también consolida el carácter activo y participativo de la metodología.

En suma, los hallazgos permiten afirmar que el proceso-folio tuvo un impacto positivo en la mejora de la escritura académica de los estudiantes de Medicina. Los avances más notorios se dieron en la fase de planeación, mientras que las fases de transcripción y revisión-edición reflejaron progresos más graduales, lo cual confirma que algunas dimensiones de la escritura son más sensibles a intervenciones pedagógicas inmediatas, mientras que otras requieren un trabajo sostenido y sistemático. Este comportamiento valida la pertinencia del proceso-folio como una metodología pedagógica activa, diferenciada del portafolio tradicional, que se alinea con debates actuales sobre la enseñanza de la escritura y ofrece un marco de acción reproducible en distintos cursos y contextos de la Educación Superior.

Conclusiones

La implementación del proceso-folio a lo largo del curso demostró que esta metodología puede ser aplicada a gran escala y convertirse en un mecanismo eficaz para mejorar la calidad educativa en contextos universitarios. Más allá de su sólida base teórica, su aplicación práctica en este estudio validó su viabilidad y efectividad, lo cual favorece el desarrollo de habilidades que ya existen en los estudiantes, pero que requieren ser reconocidas, acompañadas y potenciadas desde propuestas pedagógicas activas.

Asimismo, se evidenció que esta metodología posibilita un acompañamiento sistemático de las fases de planeación, transcripción y

revisión-edición, lo que contribuye a fortalecer la escritura académica de los estudiantes de primer semestre de Medicina. La experiencia permitió detectar no solo los avances logrados, sino también los errores recurrentes que se constituyen en oportunidades para seguir afinando la propuesta y diseñar estrategias de intervención cada vez más pertinentes.

Finalmente, el proceso-folio se consolidó como una herramienta de diálogo permanente entre docente y estudiante, donde la evaluación deja de ser exclusivamente sumativa y se convierte en un proceso continuo de retroalimentación y construcción compartida del conocimiento. Este trabajo, por tanto, aporta evidencias que respaldan el valor de incorporar metodologías pedagógicas activas en la enseñanza de la escritura universitaria y abre la posibilidad de continuar explorando su impacto en otros cursos y programas académicos.

En perspectiva, una línea de continuidad necesaria es explorar la aplicación del proceso-folio en otros programas y disciplinas universitarias, para contrastar las particularidades de la escritura académica, según el área de conocimiento. Asimismo, sería pertinente indagar en cómo esta metodología puede articularse con herramientas digitales emergentes que amplíen las posibilidades de retroalimentación y seguimiento. Igualmente, futuras investigaciones podrían examinar el impacto del proceso-folio en competencias asociadas, como la lectura crítica y la argumentación oral, lo que permitiría consolidar un panorama más amplio sobre su potencial pedagógico en la educación superior.

Reconocimientos

Pese a que este artículo de investigación es iniciativa y resultado de una práctica docente personal, agradezco a la Universidad Nacional de Colombia y, de manera especial, al Departamento de Lingüística, por abrirme las puertas que me han permitido aportar como profesional y continuar la inacabada labor de aprender.

Referencias

- Barrett, H. (2020). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14. <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/70>
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/%CE%91%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Bereiter_Scardamalia_Chapter1.pdf
- Carless, D. (2022). Teacher feedback: a review of impact and practice. *International Encyclopedia of Education*, 46(1), 623-629. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14066-7>
- Carlino, P. (2021). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Cuervo, C., y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia. <https://download.e-bookshelf.de/download/0004/0225/84/L-G-0004022584-0009210234.pdf>
- Gutiérrez-Monsalve, J., Garzón, J., y Segura-Cardona, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Guerrero, C. (2015). El portafolio: una herramienta facilitadora del cambio en la educación superior desde la práctica didáctica. *Zona Próxima*, (22), 143-155. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6340/6891>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. (3.^a ed.). Cambridge University Press. <https://library.unmas.ac.id/repository/EBK-00051.pdf>
- Jaramillo-Benítez, J., Rincón-Leal, O., y Rincón-Leal, J. (2021). Relación de las habilidades sociales y rendimiento académico en la asignatura de Física en estudiantes universitarios. *Eco Matemático*, 12(2), 65-70. <https://doi.org/10.22463/17948231.3238>
- Llorente, L. (2024). Competencias lectoescritoras del perfil de ingreso de los estudiantes universitarios. *Ciencia y Educación*, 5(10.1), 67-76. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.13943114/715>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Proyecto educativo institucional*. <https://ugelurubamba.gob.pe/storage/pei/nl9WT0xrHXHc8lN9gujmH6xniPy-N7OCDqCCF4Pbn.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022a). *Evaluación para avanzar 2022-1.0*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409865_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022b). *Resultados proyectos PNLEO 2019-2022*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-Oralidad-y-Bibliotecas-PNLEO-Historico-PNLEO/411498:Resultados-proyectos-PNLEO-2019-2022>
- Mohammadi Zenouzagh, Z., Admiraal, W., y Saab, N. (2025). Empowering students' agentive engagement through formative assessment in online learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00498-7>
- Raja Harun, R. N. S., Hanif, M. H., y Choo, G. S. (2021). The pedagogical affordances of e-portfolio in learning how to teach: a systematic review. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.17876>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019; Colombia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380957>
- Villalobos-López, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Vilugrón, D. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante. [En línea]. *UCSC Noticias*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://ucsc.cl/medios-ucsc/noticias/metodologias-activas-de-aprendizaje-desarrollo-constructivo-de-la-educacion-centrada-en-el-estudiante/>

Wisniewski, B., Zierer, K., y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: reflective practice for improving student learning*. Anker Publishing Co.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Identificación de criterios de aceptabilidad en la escritura académica

Identification of acceptability criteria in academic writing

Identificação de Critérios de Aceitabilidade na Escrita Acadêmica

Gerzon Yair Calle Álvarez¹ , Dora Inés Chaverra Fernández² 

Resumen

El reconocimiento de las características de los textos académicos es un paso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. A partir de esta premisa, el artículo tiene como propósito validar los criterios de aceptabilidad en textos académicos desde el desempeño de estudiantes universitarios. La metodología implementada fue cuantitativa, y la muestra la constituyeron 270 estudiantes de tres seccionales de una universidad pública del departamento de Antioquia, Colombia. Los resultados evidencian una correlación directa y positiva entre los criterios de aceptabilidad de superestructura, coherencia, cohesión, registro académico y uso de fuentes. En las conclusiones se plantea que el reconocimiento de criterios de aceptabilidad para valorar la escritura académica es una forma confiable y viable, pero es necesario precisar los factores asociados a cada uno de ellos.

Palabras clave: competencia, enseñanza superior, escritura, evaluación, formación profesional.

Abstract

Recognizing the characteristics of academic texts is a fundamental step in the education of university students. Based on this premise, this article analyzes the performance of university students from three campuses of a public university in the department of Antioquia, Colombia, when tasked with identifying acceptability criteria in academic texts. A quantitative methodology was employed, and the sample consisted of 270 students. The results show a direct and positive correlation between the acceptability criteria of superstructure, coherence, cohesion, academic register, and use of sources. The conclusions suggest that recognizing acceptability criteria for the assessment of academic writing is a reliable and viable method, but that it is necessary to clarify the factors associated with each of them.

Keywords: competence, higher education, writing, evaluation, professional training.

Resumo

O reconhecimento das características dos textos acadêmicos é um passo fundamental na formação dos estudantes universitários. A partir dessa premissa, o artigo tem como propósito validar o processo de identificação de critérios de aceitabilidade em textos acadêmicos a partir do desempenho de estudantes universitários. A metodologia aplicada foi quantitativa, e a amostra foi composta por 270 estudantes de três seccionais de uma universidade pública do departamento de Antioquia, Colômbia. Os resultados evidenciam uma correlação direta e positiva entre os critérios de aceitabilidade de superestrutura, coerência, coesão, registro

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co

² Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesora titular de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: dora.chaverra@udea.edu.co

Cómo citar: Calle, G., y Chaverra, D. (2025). Identificación de criterios de aceptabilidad en la escritura académica. *Enunciación*, 30(2), 229-244. <https://doi.org/10.14483/22486798.23734>

Artículo recibido: 16 de junio de 2025; aprobado: 24 de octubre de 2025

acadêmico e uso de fontes. Nas conclusões, argumenta-se que o reconhecimento dos critérios de aceitabilidade para avaliar a escrita acadêmica é uma forma confiável e viável, mas é necessário precisar os fatores associados a cada um deles.

Palavras-chave: competência, ensino superior, escrita, avaliação, formação profissional.

Introducción

Escribir textos académicos es un requerimiento permanente de la universidad, dado que acerca a los estudiantes a los discursos que circulan en las disciplinas y beneficia el intercambio de saberes, el desarrollo del pensamiento disciplinario y la construcción propia de una comprensión de la ciencia. Todo ello evidencia la importancia de la escritura académica para la vida universitaria, ya que el dominio de las competencias asociadas a la escritura favorece el éxito profesional (Benítez *et al.*, 2021; Núñez Cortés, 2020); sin embargo, al estudiante le parece complicada por las dificultades que presenta en sus procesos de autorregulación, por lo poco cercano que le resulta el discurso académico de su disciplina, así como las comprensiones sobre diversos géneros (Andueza, 2019).

Las complejidades de la formación de la escritura académica mantienen vigente la discusión sobre estrategias de acompañamiento y de evaluación. En cuanto a estrategias de promoción y acompañamiento de la escritura, están, por ejemplo, los programas institucionales de lectura, escritura y oralidad (Garay Álvarez, 2019); los talleres de escritura (Asensio Pastor, 2019; Schere, 2020); los cursos remediales al inicio de los programas académicos (García León y García León, 2019; Poblete Olmedo *et al.*, 2020), y los centros de escritura (Rengifo-Mattos y Ochoa-Villanueva, 2024; Dail *et al.*, 2023; Mackiewicz y Thompson, 2022). Todos coinciden en la importancia de diseñar y desarrollar propuestas de alfabetización académica, y en la necesidad de inversiones económicas, de talento humano y de infraestructura que requieren las universidades. A la discusión, como línea transversal, se suman los desafíos sobre el uso de la inteligencia artificial (Banawan *et al.*, 2023; López Gil y Moreno Mosquera, 2025).

Por otra parte, igual que las estrategias de acompañamiento, hay alternativas de evaluación de la escritura académica. Ello se debe a que evaluar es una práctica situacional que responde a los propósitos formativos que se plantean en cada institución y a las realidades de los estudiantes. Al respecto, se identifican prácticas como el uso de rúbricas (Martínez Huamán *et al.*, 2022), pruebas estandarizadas (Muñoz Rodríguez y Pérez Álvarez, 2021; Navarro *et al.*, 2019), portafolios de escritura (Silva *et al.*, 2017), entre otras opciones. Estas estrategias buscan identificar los niveles de desempeño de los estudiantes con respecto a su escritura académica; sirven de soporte para la toma de decisiones sobre las estrategias de promoción y acompañamiento que se vienen implementando en las aulas, y son mecanismos para validar las inversiones institucionales en programas de escritura.

Es importante que estos programas cuenten con mecanismos que les permitan diagnosticar, hacer seguimiento y valorar los niveles de desempeño de las competencias asociadas a la escritura académica de los estudiantes. Lo anterior ayuda a identificar rutas de mejoramiento de sus servicios, y a tomar decisiones oportunas en el acompañamiento a los estudiantes. Al mismo tiempo, algunos de esos mecanismos aportan a las prácticas de enseñanza desde las disciplinas.

En ese conrextu, el presente artículo, derivado de una investigación, tiene como propósito validar criterios de aceptabilidad en textos académicos según el desempeño de estudiantes universitarios de tres seccionales de una universidad pública del departamento de Antioquia, Colombia.

Marco conceptual

El instrumento de investigación se diseñó a partir de cinco criterios de aceptabilidad. Estos se

conciben como el nivel de comprensión en el uso de las condiciones de calidad de la escritura en un texto académico. [Khazaal \(2020\)](#) plantea que el objetivo de la escritura académica es que los estudiantes logren reconocer que la producción es adecuada para la comunidad discursiva, según criterios de formalidad y de aceptabilidad. Se podría afirmar que existe una diferencia entre la escritura académica asociada a prácticas y géneros presentes durante los procesos de formación universitaria —resumen, ensayo, minuta—, y la escritura científica relacionada con el ejercicio profesional y la investigación en el ámbito especializado —artículo científico, tesis— ([Zanotto González y Gaeta González, 2025](#)). La diferencia no es tan nítida cuando se piensa en las capacidades y exigencias de la competencia escritural, bien para el ejercicio de la profesión o para actuar en el campo de la investigación.

En términos de [Huneke \(2020\)](#), la escritura científica, al ser imprescindible en el trabajo académico, es una competencia esencial en la formación integral no solo para “aprender a escribir”, sino en el sentido de “escribir para aprender”; de esta manera, el carácter transversal de la escritura resulta complementario con los géneros textuales utilizados en las clases universitarias. Los géneros y las audiencias pueden variar, no así el pensamiento, la creatividad, la argumentación y la comunicación a través de las ideas generadas; esta es una razón para elegir de forma convergente tanto los criterios a evaluar como la opción del juicio de aceptabilidad.

El juicio de aceptabilidad aquí propuesto posiciona al estudiante-escritor como lector, “leer como un escritor”, según [Smith \(1983\)](#) y [Cassany \(1993\)](#), y resalta su papel interactivo en el desarrollo de la comprensión y de la comunicación de textos de su ámbito profesional ([Fernández Smith, 2013](#)). En esa medida, se reafirma que la escritura académica, más que una actividad exclusivamente reproductiva, es una práctica en la que leer y escribir se articulan y complementan. A continuación, se presentan los referentes teóricos que soportan las

decisiones sobre los criterios de aceptabilidad que se determinaron en el estudio.

El primer criterio se construye desde la *superestructura del texto*. En los postulados de [Van Dijk \(1980\)](#), se considera como el esquema textual a partir del cual se ordenan de manera global las ideas y se establecen unas relaciones jerárquicas entre las partes. Se espera que el texto esté organizado según las convenciones de la disciplina, lo que implica una estructura adecuada que considere el título y los subtítulos, la introducción, los desarrollos, las ideas de cierre. Por tanto, es posible identificar unas partes o componentes en los textos que tienen los mismos propósitos comunicativos. Así, en los escritos académicos, el estudiante debe conocer ese esquema textual con el que pretende comunicar los saberes disciplinares para poder organizar las ideas y desarrollar la intención comunicativa del texto..

El segundo criterio de aceptabilidad corresponde a la estructura profunda del texto, *la coherencia*. Siguiendo a [Van Dijk \(1980\)](#) y [Zambrano y García \(2014\)](#), los textos están conformados por una secuencia de proposiciones que desarrollan un tema general y permiten reconocer conexiones entre ellas, otorgar un sentido global de los conceptos orientado a mantener la lógica de presentación de la información en función del propósito del texto.

El tercer criterio de aceptabilidad se centra en la estructura superficial del texto, *la cohesión*, que remite a la estructura de las oraciones y a sus conexiones; es decir, se asocia a lo morfológico y sintáctico. Aquí se evalúa el uso comprensivo de signos de puntuación, de construcción oracional y de uso de palabras. Según [Louwerse \(2004\)](#) y [Huerta \(2010\)](#), la cohesión es una propiedad del texto que se vincula con la coherencia y que aporta a la comprensión del significado del texto. Además, en acuerdo con [Zambrano y García \(2014\)](#), para la producción de un texto con cohesión es necesario conocer previamente los fundamentos gramaticales de la lengua, particularmente la lingüística textual.

El cuarto criterio de aceptabilidad es el *registro académico*, el cual se relaciona con el uso del léxico, el desarrollo de ideas y la rigurosidad conceptual, lo que permite identificar el nivel de formalidad, objetividad y precisión con que se redactan los textos; además, aporta al desarrollo de características propias de una comunidad discursiva. [Ignatieva \(2008\)](#) plantea que el registro está determinado el contexto de la situación, por tanto, tiene una relación directa con los saberes que circulan en las disciplinas.

El quinto criterio de aceptabilidad es el *uso de fuentes para la argumentación*, gracias al cual es posible diferenciar los autores que aportan a la construcción de los significados del texto, como soportes para los argumentos. Para ello, el escritor debió haber leído, seleccionado y analizado previamente otros textos para lograr la incorporación de los soportes relevantes y confiables en su producción académica. Asimismo, la citación y el uso de referencias se rigen por normas específicas que varían según la disciplina. [Castelló et al. \(2011\)](#) plantean que el uso de otras fuentes no solo aporta al desarrollo del marco teórico, sino que también evidencia la competencia del escritor para incorporarse en la comunidad discursiva.

Para el enfoque de la alfabetización académica como práctica social ([Lea y Street, 1998](#); [Santos Salazar, 2025](#)), los criterios de aceptabilidad no solo remiten a normas formales, también a convenciones discursivas específicas que regulan lo que se considera un texto “apropiado” en contextos disciplinares y evaluativos particulares. Por ello, reconocer superestructura, coherencia, cohesión y registro implica también comprender las lógicas epistémicas que sustentan dichas expectativas.

Metodología

El presente estudio emerge de la experiencia de un centro de escritura digital que se implementó en tres seccionales de una universidad pública departamental de Colombia, debido a que se reconoció

la necesidad, primero, de analizar los desempeños de los estudiantes, concernientes a los criterios de aceptabilidad en la escritura académica, y, segundo, de implementar de manera virtual un instrumento a un grupo numeroso de estudiantes.

El diseño metodológico se enmarca en el paradigma positivista, dado que se orienta a la medición y análisis objetivo de los datos; corresponde a un estudio de tipo descriptivo, pues busca identificar los desempeños, sin intervenir directamente en ellos, y adopta un enfoque cuantitativo, ya que se utilizan técnicas de recolección y análisis estadístico de la información para, en los resultados obtenidos, comparar medias, correlaciones, communalidades y varianzas.

Fase de diseño

Después de definir los criterios de aceptabilidad y lograr una comprensión de sus propósitos en la escritura académica por parte de los investigadores, se procedió con el diseño del instrumento de investigación. Se partió de una revisión tanto de los contenidos de materias sobre competencias comunicativas en los programas de pregrado de las sedes seleccionadas, como de referencias bibliográficas. Gracias a esto, se encontró que la producción de textos más frecuentes en las sedes eran el planteamiento del problema, la reseña crítica y el resumen. En una indagación previa a los estudiantes, se coincidió en que esos eran los textos más comunes que se solicitaban en las actividades de clase.

Luego, esos textos fueron el punto de partida para construir el instrumento y definir las tareas de escritura desde la concepción de “leer para escribir”. Al respecto, [Linuwih y Winardi \(2020\)](#) afirman que las habilidades de lectura influyen en las de escritura; por tanto, leer no es solo una manera de consumir información, sino que, además, es una estrategia para potenciar la escritura académica.

Los textos seleccionados para el diseño del instrumento ya habían sido publicados en prensa,

repositorios o revistas, por lo que fue necesario solicitar a sus autores los permisos para hacer uso de ellos. En el instrumento, el estudiante debía leer el texto y, luego, identificar el nivel de aceptabilidad de los criterios de superestructura, coherencia, cohesión, registro académico y uso de fuentes para la argumentación. Los niveles determinados fueron: “No sé/No estoy seguro”, “No aceptable”, “Parcialmente aceptable”, “Aceptable” y “Muy aceptable”. En la [tabla 1](#) se presenta un ejemplo de las preguntas sobre el tipo de texto *planteamiento del problema*.

La primera versión del instrumento fue elaborada por tres investigadores con experiencia en estudios del lenguaje, y para determinar los niveles de aceptabilidad, cada investigador de manera independiente resolvió el instrumento; luego, se reunieron y confrontaron los resultados. Cuando se tenía consenso en las respuestas, estas se aprobaban, cuando existía diferencia, se construían argumento sobre cada respuesta y se llegaba a una decisión entre las partes; sin embargo, también se dejó una observación para hacer seguimiento a los niveles en las siguientes fases.

Tabla 1

Ejemplo de preguntas sobre un tipo de texto, planteamiento del problema

Criterios de aceptabilidad	Ejemplo de pregunta
Superestructura	El texto utiliza la estructura general de un problema de investigación académica. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Coherencia	El texto presenta en forma ordenada y lógica el problema a investigar. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Cohesión	El autor del texto utiliza los signos de puntuación para separar las ideas, facilitando de esta forma su comprensión. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Registro académico	El texto presenta el problema a investigar, con variedad de ideas y rigor conceptual. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Uso de fuentes	El autor del texto escribió el problema teniendo en cuenta el diálogo con los autores citados y su propia argumentación. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.

Fase de validación por juicios de expertos

Después de lograr una primera versión del instrumento, se les solicitó a tres expertos colombianos en estudios del lenguaje en la Educación Superior que revisaran allí las relaciones entre las preguntas y los criterios de aceptabilidad, el nivel de aceptabilidad definido en función de los textos y la construcción de las preguntas. Al final, los expertos consideraron que el instrumento cumplía con criterios de calidad para ser aplicado en los estudiantes de Educación Superior.

Fase de pilotaje

Dos de los investigadores que tenían funciones de docencia en una sede diferente a la del estudio aplicaron el instrumento a 23 estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, y a 25 de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, con el propósito de identificar la comprensión de las instrucciones y la resolución del instrumento. Al final, los estudiantes manifestaron comprensión para responder el instrumento y los resultados evidenciaron variedad en las respuestas.

Fase de aplicación

El instrumento fue enviado a los correos de los estudiantes activos en las tres sedes, mediante un formulario en Google Drive. Las orientaciones sobre la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y la no incidencia de los resultados en la calificación de su desempeño académico estuvieron explícitas en la invitación y en el instrumento.

Fase de análisis

Para el análisis de información, los datos se agruparon en una tabla de *Microsoft Excel* y, posteriormente, se procesaron en el programa *SPSS*. El análisis se realizó a partir de dos perspectivas: la primera, de tipo descriptivo, que incluye los porcentajes de aciertos por sede y por semestre y la comparación de medias; la segunda, de tipo inferencial, utilizando la correlación de Pearson, las comunalidades y la varianza.

Muestra

Como se detalla en la [tabla 2](#), la muestra la constituyeron 270 estudiantes de diferentes facultades de la

Tabla 2

Distribución de la muestra por sede y facultad

Facultad	Sede 1		Sede 2		Sede 3		Total	
	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)
Artes	3	1,1	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Ciencias Agrarias	5	1,9	6	2,2	8	3,0	19	7,0
Ciencias Económicas	26	9,6	13	4,8	12	4,4	51	18,9
Ciencias Exactas y Naturales	9	3,3	10	3,7	1	0,4	20	7,4
Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias	4	1,5	3	1,1	4	1,5	11	4,1
Ciencias Sociales y Humanas	32	11,9	21	7,8	9	3,3	62	23,0
Comunicaciones y Filología	3	1,1	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Derecho y Ciencias Políticas	6	2,2	0	0,0	0	0,0	6	2,2
Educación	14	5,2	25	9,3	0	0,0	39	14,4
Ingeniería	46	17,0	10	3,7	0	0,0	56	20,7
Total	148	54,8	88	32,6	34	12,6	270	100,0

universidad; vale aclarar que donde se registra 0% es porque para el momento de aplicación esas sedes no contaban con programas activos de esas facultades. La sede 1 tuvo una mayor representatividad en el número de estudiantes, con una fuerte presencia en las facultades de Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias Económicas. La sede 2 es la segunda en número de estudiantes, pero la mayor representatividad la tiene la Facultad de Educación. La sede 3 reporta el menor número de estudiantes. Se observa que hay muestra de estudiantes de las tres sedes y de diversas facultades.

Además, según la [tabla 3](#), la muestra representa estudiantes de todos los semestres en las tres sedes. Aquí, los mayores porcentajes de participación se encuentran en los tres primeros semestres, mientras que disminuye en los últimos semestres, lo que se corresponde con las realidades de deserción en la formación universitaria.

Resultados y análisis

Los resultados se presentan en función del propósito del estudio. Para ello, inicialmente se ofrece el análisis descriptivo desde una perspectiva global de los datos recolectados. Luego, se presenta

el análisis inferencial, el cual ayuda a la detección de las características de los datos en función de las decisiones de los participantes.

Análisis descriptivo

En la [tabla 3](#) se registra el porcentaje de aciertos en la aplicación de los criterios de aceptabilidad, es decir, el número de estudiantes que seleccionaron la respuesta adecuada para uno de los criterios que se proponían, en función de cada uno de los textos. La tabla muestra que el mejor promedio (44,1 %) se encuentra en clasificación de los textos según su nivel de calidad. Esto indica que los estudiantes tienen la capacidad de reconocer y comprender los criterios de aceptabilidad que corresponden a una escritura de calidad desde la lectura; al aprender a leer, los estudiantes también aprenden a utilizar el lenguaje escrito como una práctica de comunicación entre las personas y las culturas, tanto en términos de calidad como de cualidad ([Lomas, 2015](#)). Esta perspectiva se alinea con los enfoques actuales de la alfabetización académica como una práctica situada, promoviendo la comprensión las convenciones discursivas y epistémicas propias de las comunidades académicas ([Lea y Street, 1998](#)).

Tabla 3

Distribución de la muestra por sede y semestre

Semestre	Sede 1		Sede 2		Sede 3		Total	
	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)
1	25	9,3	20	7,4	6	2,2	51	18,9
2	16	5,9	14	5,2	1	0,4	31	11,5
3	23	8,5	9	3,3	5	1,9	37	13,7
4	13	4,8	5	1,9	2	0,7	20	7,4
5	18	6,7	10	3,7	2	0,7	30	11,1
6	12	4,4	3	1,1	5	1,9	20	7,4
9	7	2,6	14	5,2	8	3,0	29	10,7
7	14	5,2	8	3,0	2	0,7	24	8,9
8	9	3,3	3	1,1	1	0,4	13	4,8
10	11	4,1	2	0,7	2	0,7	15	5,6
Total	148	54,8	88	32,6	34	12,6	270	100,0

Además, en la [tabla 4](#) se evidencia que la sede 3 obtiene mejores promedios en el planteamiento del problema y en el orden de la calidad de los textos. Y la sede 1, en la reseña crítica, sin embargo, es similar a la sede 3. La sede 2 registra desempeños inferiores en la identificación de la superestructura de los textos y en el promedio global de la reseña. Por otro lado, la media agrupada del planteamiento del problema y la reseña académica, evidencia que los estudiantes tienen mejores resultados en el reconocimiento de los criterios de aceptabilidad asociados a la cohesión (72,08) y coherencia (73,01), y muestran dificultades en la identificación de uso de fuentes (62,27). Lo anterior evidencia un panorama diverso en las competencias de escritura entre sedes, tal vez por las realidades del territorio, y por los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, que se vienen implementando en las sedes. El proceso de elaboración del estudiante se ve influenciado por factores familiares, sociales y culturales ([Anaya-Figueroa et al., 2023](#)).

Análisis inferencial

Como señala la [tabla 5](#), hay una correlación directa y positiva entre los criterios de aceptabilidad. Se reconocen dos correlaciones significativas altas:

las puntuaciones de correlaciones entre cohesión y coherencia ($r=0,352$; $p=0,01$), lo que muestra que los estudiantes reconocen marcadores y recursos lingüísticos que aportan a la cohesión y a la estructura lógica del discurso. Lo anterior reafirma que ambos criterios son parte de los estándares de calidad en la producción de un texto, por lo que, desde lo comunicativo, no pueden adoptarse por separado, ya que la cohesión contribuye a la organización textual, y la coherencia se materializa lingüísticamente por medio de la cohesión ([Rosas Iračabal, 2023](#)).

La cohesión se manifiesta mediante la consistencia de los elementos que conforman el texto, pero eso no indica que sea un requisito para alcanzar la coherencia. Sin embargo, un elemento que desarrolla elementos cohesivos, por lo general, es considerado coherente (Louwerse, 2004). En este sentido, la cohesión y la coherencia pueden trabajarse en el aula universitaria a través de actividades de escritura guiada, en la que el docente orienta a los estudiantes a reconocer cómo los conectores, las referencias y los marcadores textuales entrelazan las oraciones y aportan al sentido global del texto.

Asimismo, hay una correlación directa y positiva entre los criterios de aceptabilidad de uso de fuentes y registro académico ($r=0,336$; $p=0,01$), lo que evidencia que a medida que el estudiante

Tabla 4

Porcentaje de acierto

Criterios	Sede 1	Sede 2	Sede 3	Total
1. Planteamiento del problema	28,0	30,2	34,7	29,6
Superestructura	22,3	20,5	26,5	22,2
Coherencia	43,9	52,3	44,1	46,7
Cohesión	33,1	35,2	44,1	35,2
Registro académico	18,9	20,5	26,5	20,4
Uso de fuentes	21,6	22,7	32,4	23,3
2. Reseña académica	19,7	14,3	18,8	17,9
Superestructura	20,9	12,5	20,6	18,1
Coherencia	23,6	14,8	20,6	20,4
Cohesión	17,6	12,5	17,6	15,9
Registro académico	14,2	12,5	11,8	13,3
Uso de fuentes	22,3	19,3	23,5	21,5
3. Orden calidad de textos (resúmenes)	41,9	44,3	52,9	44,1

reconoce la aplicación de fuentes dentro de los textos, aumenta la comprensión de las características del discurso académico. Un buen uso de fuentes enriquece el contenido del texto y refleja un mayor nivel de rigor académico, lo que contribuye a la calidad académica; también, es una decisión del autor y debe corresponder a los propósitos comunicativos del texto (Ávila Rodríguez, 2021).

Lo anterior evidencia las conexiones que tienen estos criterios de aceptabilidad para la producción de textos académicos, a partir de la comprensión de su uso en la construcción de los textos; además, confirma que aprender a citar implica aprender a escribir dentro de una comunidad discursiva; a reconocer sus normas, jerarquías y modos de argumentación. Una forma de incorporar este hallazgo puede ser el planteamiento de debates escritos, en los que los estudiantes deban dialogar con varias fuentes, cuidando de que las voces externas y la propia mantengan unidad y claridad.

En ese sentido, se evidencian cuatro correlaciones significativas positivas moderadas: (i) entre superestructura y coherencia ($r=0,260$; $p=0,01$), lo que indica que a medida que mejora la comprensión de la superestructura de un tipo de texto, también tiende a aumentar su coherencia, lo cual sugiere que una buena organización estructural contribuye a la claridad del mensaje; (ii) entre superestructura y cohesión ($r=0,286$; $p=0,01$), lo que muestra que una adecuada superestructura puede favorecer la cohesión y que las ideas se conecten con mayor fluidez; (iii) entre superestructura

y registro académico ($r=0,270$; $p=0,01$), lo cual implicaría que una mejor estructura aporta al desarrollo de un estilo más académico acorde al campo disciplinar; (iv) entre coherencia y registro académico ($r=0,318$; $p=0,01$), es decir que un texto coherente refleja mayor dominio del discurso académico.

Lo anterior se corresponde con la idea de que el estudiante requiere comprender el nivel oracional en función de la reflexión textual y discursiva (Schere, 2020), esto indica el aporte de un análisis consciente del texto en la formación de lectores y escritores críticos capaces de producir textos en contextos específicos.

Por otra parte, se identifican dos correlaciones débiles. La primera, entre superestructura y uso de fuentes ($r=0,156$; $p=0,01$), lo que sugiere que la organización del texto no influye directamente en la calidad o cantidad de fuentes utilizadas. La segunda, la correlación entre la cohesión y el uso de fuentes ($r=0,234$; $p=0,01$), aunque es positiva moderada, es más débil en comparación con las otras reportadas. Esto podría indicar que, aunque hay una conexión entre cómo se unen las ideas y el uso de fuentes, no es tan fuerte como otras correlaciones. El uso de las fuentes es un aspecto de calidad para la validez y soporte de argumentos, pero no necesariamente afecta la comprensión en los criterios de aceptabilidad de los estándares de la escritura.

La tabla 6 muestra las comunalidades, es decir, la proporción de la varianza de cada variable

Tabla 5
Correlación de Pearson

	Superestructura	Coherencia	Cohesión	Registro académico	Uso de fuentes
Superestructura	1	0,260**	0,286**	0,270**	0,156*
Coherencia	0,260**	1	0,352**	0,318**	0,227**
Cohesión	0,286**	0,352**	1	0,285**	0,234**
Registro académico	0,270**	0,318**	0,285**	1	0,336**
Uso de fuentes	0,156*	0,227**	0,234**	0,336**	1

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

que es explicada por los factores extraídos en un análisis de componentes principales. Es necesario precisar que en un valor de comunalidad de 1,000 (inicial), toda la varianza de la variable es explicable por los factores comunes. Por tanto, el valor inicial de 0,350 de la superestructura representa una contribución limitada a los criterios de aceptabilidad, lo que se explica porque los participantes pertenecen a diferentes disciplinas, y las superestructuras de los textos que se proponen corresponden a un modelo general. Sin embargo, sería pertinente profundizar en el criterio de aceptabilidad de superestructura, ya que podría requerir otras variables para capturar su complejidad, en función de la escritura académica en las disciplinas.

Otro aspecto que requiere revisión desde las variables es el uso de fuentes. El valor inicial de 0,340 indica que es más complejo representar en el análisis, debido a que está mostrando un comportamiento distinto; esto significa que no comparte gran parte de su varianza con los otros aspectos. Como se identificó en las correlaciones, la ausencia de citas no indica necesariamente una baja calidad en los estándares de la escritura; además, el uso de fuentes está asociado a la experiencia del estudiante en la producción de textos científicos, por lo que sería necesario incorporar otras variables que apunten a ejemplificar diversas formas de citación y referenciación. Para Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez (2021), el uso de citas en un texto

académico está asociado a la aplicación de herramientas argumentativas que reconozca otras voces en el texto, para comparar, ampliar y refutar, y así generar un diálogo con otros textos.

Los valores iniciales de coherencia (0,463), cohesión (0,459) y registro académico (0,485) muestran una representación moderada; esto lleva a determinar que hay factores que se están considerando para evaluar estos criterios; sin embargo, la variabilidad en los valores sugiere áreas en las que se puede trabajar para mejorar la representación de ciertos aspectos en la escritura académica. Ramón Pucurucu (2023) plantea que los componentes de cohesión y coherencia se encuentran conectados con el registro académico, debido a que la estructura lógica y fluida de un texto académico está determinada por normas de comunicación del discurso dentro de las disciplinas.

En la [tabla 7](#), se reconoce que el criterio que más influye en la variabilidad total es la superestructura (41,950); es decir que tiene un peso mayor en el desempeño de los estudiantes, tal vez porque, al momento de comprender la estructura de los textos, tendrán herramientas lingüísticas para reconocer los otros criterios de aceptabilidad. Por su parte, la cohesión (14,921) y la coherencia (17,490) siguen siendo criterios cruciales que el estudiante debe reconocer para valorar la calidad del texto, debido a que aseguran la fluidez de las ideas y la lógica interna. También, el registro académico (13,349) y el uso de fuentes (12,289),

Tabla 6
Comunalidades

Criterios	Inicial	Extracción
Superestructura	1,000	0,350
Coherencia	1,000	0,463
Cohesión	1,000	0,459
Registro académico	1,000	0,485
Uso de fuentes	1,000	0,340

Nota: método de extracción: análisis de componentes principales.

aunque relevantes, tienen un impacto más moderado en el desempeño de los estudiantes. Los anteriores resultados muestran que todos los componentes son esenciales al momento de interpretar y producir un texto académico. Esto concuerda con investigaciones previas que reconocen la interconexión entre los componentes de la escritura y cómo se deben abordar de manera holística en las aulas universitarias (Ramza *et al.*, 2023).

La rúbrica de los criterios de aceptabilidad debe entenderse como una herramienta de formación y evaluación en competencias escriturales que estimula la autorregulación, la conciencia discursiva y la inserción del estudiante en las prácticas académicas propias de su comunidad disciplinar. Esta concepción se alinea con los enfoques contemporáneos que entienden la escritura académica como una práctica situada, en la que el estudiante aprende a producir, interpretar y responder a convenciones sociales, cognitivas y epistémicas (Barreda-Parra *et al.*, 2023; Zanotto González y Gaeta González, 2025).

En el propósito didáctico del instrumento, derivado de un proyecto de investigación, radica la principal diferencia respecto a otros trabajados en la literatura. En el uso de criterios de aceptabilidad para evaluar la competencia escritural convergen postulados de la metacognición asociada al monitoreo del propio conocimiento para emitir los juicios (Schwartz y Perfect, 2002) y las habilidades básicas que sigue requiriendo un profesional universitario.

A modo de ejemplo, para el caso colombiano, entre las habilidades y conocimientos referidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) para describir los niveles de desempeño de los futuros profesionales universitarios en el módulo evaluativo de comunicación escrita, se resaltan tres de los cinco criterios utilizados en el instrumento aquí propuesto (coherencia, cohesión, argumentación), cuyos resultados promedio para el año 2024 (Icfes, 2024) oscilan entre los niveles 2 y 3, en una escala de 1 a 4.

Los resultados del estudio experimental orientado a evaluar la escritura académica desde criterios de aceptabilidad en estudiantes universitarios, incluyendo las limitaciones expresadas, se proyectan como: (i) alternativa didáctica para los programas y acciones orientadas a la formación; (ii) opción metodológica para la evaluación masiva de la escritura académica, y (iii) prospectiva de investigación para atender los retos que surgen del uso de las herramientas digitales, particularmente derivadas de la inteligencia artificial, para la escritura de textos académicos (Núñez Cortés y Da Cunha, 2022; Guzzi y Alonso Ramos, 2023), donde el papel del estudiante escritor como lector resulta aún más relevante.

En el actual escenario digital, caracterizado por la integración de herramientas de inteligencia artificial en los procesos de escritura, como correctores automáticos o asistentes textuales, es pertinente repensar los criterios de aceptabilidad. Desde esta lógica, la competencia de los

Tabla 7
Varianza

Criterios	Total	Porcentaje de varianza (%)	Porcentaje acumulado (%)
Superestructura	2,098	41,950	41,950
Coherencia	0,875	17,490	59,441
Cohesión	0,746	14,921	74,361
Registro académico	0,667	13,349	87,711
Uso de fuentes	0,614	12,289	100,000

estudiantes universitarios para producir textos adecuados está mediada por dos componentes: la habilidad técnica del uso de herramientas digitales y sus comprensiones sobre el dominio de las competencias escriturales (Aljuaid, 2024; Selwyn, 2022). Así, el instrumento resulta útil para valorar la escritura académica de manera confiable y se proyecta como una herramienta pertinente en escenarios educativos mediados por tecnologías digitales e inteligencia artificial, donde la noción de aceptabilidad textual requiere ser continuamente revisada y contextualizada.

Los criterios de aceptabilidad muestran alternativas complementarias metodológicas que le permiten, a quien aprende, establecer interacciones más precisas con dichas herramientas, tanto para solicitar las tareas de escritura requeridas, como para detectar los sesgos en las respuestas obtenidas. Los resultados descritos por Baldrich y Domínguez-Oller (2024) muestran la influencia positiva de una herramienta de IA generativa como ChatGPT en aspectos como la cohesión y la coherencia textual; pero, a su vez, persisten dificultades en la organización discursiva, argumentación y contraste de información.

Los hallazgos presentados demuestran la pertinencia de una enseñanza cada vez más sistemática (no automática) de la escritura como medio para estudiar, divulgar y apropiar los conocimientos científicos; objetivo vigente ante los retos planteados por el uso de la IA en razón a

- las competencias requeridas por el estudiante-escritor (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2024), cuya matriz bidimensional basada en cuatro ámbitos y tres niveles, también se relaciona con la orientación pedagógica y didáctica de quien enseña;
- la pertinencia de los protocolos universitarios diseñados para aprender a escribir textos académicos (Goyes Morán *et al.*, 2024), por cuanto otorgan mayores herramientas cognitivas y lingüísticas para la interacción entre

quien escribe y las herramientas de la IA necesarias en la selección de los prompts (instrucciones), la curaduría de las respuestas obtenidas o el manejo ético de las mismas;

- el análisis crítico de los resultados derivados de estudios asociados a los impactos del uso de IA en las habilidades de escritura académica de los estudiantes (Fadli *et al.*, 2024), la calidad de los textos que escriben o reescriben y su empleo ético (Baldrich *et al.*, 2024), la relación directamente proporcional entre una mayor experiencia en la escritura académica y la realización de revisiones más exhaustivas de los textos generados por el uso de dichas herramientas (Radtke y Rummel, 2025), entre tópicos de amplia discusión e investigación.

Conclusiones

El diagnóstico, seguimiento y valoración de la competencia escritural en los estudiantes de educación superior es un recurso para el diseño, operación y validación de programas de escritura. Por tanto, el instrumento aplicado se convierte en un insumo para apoyar esos procesos de análisis, ya que permite su réplica a muestras grandes y desde el uso de tecnologías digitales. Además, este estudio puede guiar futuras investigaciones sobre los métodos de evaluación de los criterios de superestructura, cohesión, coherencia, registro académico y uso de fuentes.

El instrumento diseñado responde a postulados teóricos sobre la escritura académica que tienen vigencia, lo que fortalece su validez y permite su utilización para evaluar las prácticas de escritura en las aulas de las diferentes disciplinas. Sin embargo, se reconoce que los factores internos de la superestructura y el uso de fuentes requiere una revisión y comprensión desde las disciplinas, y los factores internos de coherencia, cohesión y registro académico, tienen posibilidades de mejora; por ello, es necesario que los docentes incorporen

didácticamente estos postulados en sus procesos de promoción y acompañamiento de la escritura académica.

En el instrumento, los criterios de superestructura, cohesión, coherencia, registro académico y uso de fuentes se propusieron inicialmente de manera independiente. Sin embargo, los resultados de las correlaciones, las comunalidades y la varianza, evidencian que se deben considerar de manera complementaria, debido a que todos los criterios tienen peso al momento de reconocerlos y aplicarlos en la producción de textos académicos, lo que hace que su reconocimiento, aplicación y evaluación sea una tarea compleja. Por estas razones, al momento de desarrollar propuestas formativas de escritura académica, hay que considerar que los estudiantes lean textos que formen parte de sus disciplinas, no solo para adquirir información, sino también para reconocer las particularidades de la escritura en la comunidad discursiva en la que está inserto.

A diferencia de otras rúbricas que privilegian aspectos formales o lingüísticos, el instrumento propuesto en esta investigación enfatiza el reconocimiento de dimensiones discursivas (superestructura, coherencia, cohesión, registro y uso de fuentes) como indicadores clave de aceptabilidad textual. Su enfoque permite integrarlo didácticamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la universidad. Además, se convierte en un insumo para la formación en la conciencia metadiscursiva de los estudiantes sobre las exigencias del discurso académico en las disciplinas.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la investigación titulada “Diseño e implementación piloto de un Centro de Escritura Digital en Educación Superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia”, adscrita al grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Referencias

- Aljuaid, H. (2024). The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: a systematic review. *AWEJ: Arab World English Journal*, (n.º esp. ChatGPT), 26-55. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G., y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2927>
- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *Relieve*, 25(2), 1-17. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Asensio Pastor, M. I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 205-219. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i2.2079>
- Ávila Rodríguez, M. (2021). Recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 00017. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.836>
- Baldrich, K., y Domínguez-Oller, J. C. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 71(1), 141-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527>
- Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C., y García-Roca, A. (2024). La inteligencia artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53-74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>
- Banawan, M., Butterfuss, R., Taylor, K. S., Christhilf, K., Hsu, C., O'Loughlin, C., Allen, L. K., Roscoe, R. D., y McNamara, D. S. (2023). The future of intelligent tutoring systems for writing. En O. Kruse, C. Rapp, C. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt, y

- A. Shibani (eds.), *Digital writing technologies in higher education* (pp. 365-383). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_23
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Geberra, O., Limaymanta, C. H., y Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 357-371. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200357>
- Benítez, T., Guariguata, Y., y Pérez, A. (2021). Pedagogía de géneros textuales para fomentar *engagement* en la escritura académica en educación superior. *Literatura y Lingüística*, (43), 309-348. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.43.2124>
- Carranza Gutiérrez, A. M., y Pérez Álvarez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277-300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (2.ª reimpresión). Paidós.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Proposições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Dail, J. S., Wallis Buckner, S., y Salazar, R. (2023). Columns. Nwp voices: a writing center's journey through centering writing. *English Journal*, 112(6), 88-90. <https://doi.org/10.58680/ej202332501>
- Fadli, M., Wahyudi, I., y Ahmad, D. R. (2024). Exploring the effect of wordtune digital writing assistant: an artificial intelligence tool focus on students' academic writing skill. *Eduvelop: Journal of English Education and Development*, 8(1), 12-20. <https://doi.org/10.31605/eduvelop.v8i1.4085>
- Fernández Smith, G. (2013). Contexto pragmático y receptor: la aceptabilidad como norma textual. *Revista de Investigación Lingüística*, 16, 61-88. <https://revistas.um.es/ril/article/view/208671>
- Garay Álvarez, L. (2019). La formación de lectores "críticos" a través de los planes lectores (PL) y de los proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad (PILEO). *Revista Educación Las Américas*, 9, 68-80. <https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.66>
- García León, D. L., y García León, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica*, (52), 1-23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004)
- Goyes Morán, A. C., Páez-Martínez, R. M., y Vásquez Rodríguez, F. (2024). *Protocolos para la redacción de textos académicos*. Ediciones UniSalle.
- Guzzi, E., y Alonso Ramos, M. (2023). Descripción y usabilidad de HARTA, una herramienta de ayuda para la redacción de textos académicos en español. *Teisel: Tecnologías para la Investigación en Segundas Lenguas*, 2, 1-22. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.42173>
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios Literarios, Lingüísticos y Creaciones Artísticas*, 2(2), 76-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3401183.pdf>
- Huneke, H.-W. (2020). La escritura en la formación de los estudiantes en la educación superior. En D. Chaverra (coord.), *El Centro de Escritura Digital: una propuesta para el fomento de la escritura académica en la universidad* (pp. 19-32). Fondo Editorial Institución Universitaria de Envigado, Fondo de publicaciones Facultad de Educación Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/18815>
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 20(25), 173-198. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100009&lng=es&tlng=es
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2024). *Resultados agregados Saber Pro 2024*. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/acerca-del-examen-saber-pro/resultados-del-examen-saber-pro/>
- Khazaal, E. N. (2020). Enhancing ESP postgraduates' academic writing skills via free writing techniques.

- Ishraqat Tanmawia*, 5(25), 64-90. <https://www.iasj.net/iasj/article/193442>
- Lea, M. R., y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Linuwih, E. R., y Winardi, Y. K. (2020). The influence of reading habits on students' writing skills. *Anglo-Saxon: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris*, 11(1), 37-47. <https://doi.org/10.33373/as.v11i1.2432>
- Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Eutopía: Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 8(23), 7-19. <https://rutamaestra.santillana.com.co/leer-para-escribir-escribir-para-ser-leidos-y-leidas/>
- López Gil, K., y Moreno Mosquera, E. (2025). Retroalimentación formativa en la escritura de tesis en posgrado: comparación entre ChatGPT y revisores pares en un círculo de escritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (74), 123-160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n74a6>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Mackiewicz, J., y Thompson, I. (2022). Students' questions in writing center conferences. *Written Communication*, 39(3), 497-527. <https://doi.org/10.1177/07410883221093564>
- Martínez Huamán, E., Bellido Miranda, A., Félix Benites, E. y Rivas Plata, C. E. (2022). Elaboración y validación de una rúbrica para medir competencias de comunicación escrita. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 490-505. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3317>
- Muñoz Rodríguez, C. E., y Pérez Álvarez, B. E. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131-146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N., y Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliacao*, 11(31), 1-35. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- Núñez Cortés, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutoría novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez Cortés J. A., y Da Cunha, I. (2022). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8405022>
- Poblete Olmedo, C., Arenas Witker, L., y Córdova Jiménez, A. (2020). Alfabetización académica en Derecho: experiencia y resultados de un programa de escritura. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 23-50. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60562>
- Ramón Pucurucu, L. P. (2023). Habilidades organizativas de la redacción en la escritura académica de los estudiantes de tercer nivel. *Revista Social Fronteriza*, 3(6), e36254. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(6\)254](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(6)254)
- Ramza, M., Mushtaq, A., y Ashraf, Z. (2023). Evacuation of difficulties and challenges for academic writing in ESL learning. *University of Chitral Journal of Linguistics and Literature*, 7(1), 42-49. <https://doi.org/10.33195/maxskq26>
- Rengifo-Mattos, R., y Ochoa-Villanueva, E. M. (eds.). (2024). *Centros y programas de escritura: estrategias y modelos* (Colección Literacidad y Pedagogía 3). ITESO. <https://doi.org/10.31391/NVGM7366>
- Rosas Iraçabal, G. L. (2023). La lengua escrita de los estudiantes de UDELAS: descripción, análisis y propuestas de mejoramiento. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, 15, 22-41. <https://doi.org/10.57819/6fn9-p532>
- Santos Salazar, R. (2025). La alfabetización académica en la educación superior universitaria. *Pie de Página*, (15), 9-14. <https://doi.org/10.26439/piedepagina2025.n15.7828>
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre*

- Lectura y Escritura*, (22). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.7>
- Schwartz, B. L., y Perfect, T. J. (eds.) (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge University Press.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Silva, C., Inácio, A., Carreira, L. y Correia, S. (2017). El papel de la escritura y del portafolio en el auto-concepto académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 229-234. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2835>
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567. <https://doi.org/10.58680/la198326306>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *AI competency framework for students*. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Zambrano, J., y García, M. (2014). La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería. *Letras*, 56(90), 31-51. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000100002&lng=es&tIng=es
- Zanotto González, M., y Gaeta González, M. L. (2025). Concepciones de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 42, 4-25. <https://doi.org/10.14482/zp.42.986.585>





ARTÍCULO DE REVISIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Language Pedagogies in Colombian English Classrooms: A Systematic Review of Literature from Colombian Journals

Pedagogías de las lenguas en aulas de inglés de Colombia: Una revisión sistemática de la literatura en revistas colombianas

Pedagogias linguísticas nas salas de aula de inglês na Colômbia:
uma revisão sistemática da literatura de periódicos colombianos

Jean Kaya¹ , Alba del Carmen Olaya León² , Pedro Felipe Ortega Prieto³ ,
Catalina Toro Mejía⁴ 

Abstract

Language education has historically been characterized by a continual search for more effective ways of teaching that support student learning. In this work, we investigated empirical evidence on language pedagogies integrated into Colombian PreK-11 English classrooms between 2010 and 2021. We systematically selected and analyzed 104 refereed articles, which we examined using an analytical framework informed mainly by Hall's *Method, methods and methodology* (2016) and Thornbury's *30 language teaching methods* (2017). Our analysis showed that Colombian teachers of English as a foreign language employed a variety of language pedagogies and engaged in pedagogical practices which provided multiple opportunities for students to practice language. Teachers made substantial use of technological resources even before the constraints of the COVID-19 pandemic.

Keywords: language research, teaching methods, multilingualism, technology uses in education, pedagogy

Resumen

La enseñanza de lenguas ha sido impulsada por la búsqueda constante de métodos efectivos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. En este estudio, seleccionamos y analizamos evidencia empírica sobre pedagogías de enseñanza del inglés, implementadas en aulas de Colombia, desde prekínder hasta undécimo grado, durante el periodo comprendido entre 2010 y 2021. Para ello, realizamos una selección sistemática de 104 artículos revisados por pares, los cuales fueron examinados mediante un marco analítico basado en los trabajos de Hall (2016), "Method, methods and methodology", y Thornbury (2017), "30 language teaching methods". Nuestro análisis evidenció que los docentes colombianos de inglés como lengua extranjera (EFL) emplean una amplia variedad de enfoques y prácticas pedagógicas que brindan múltiples oportunidades para que los estudiantes practiquen el idioma, y hagan uso significativo de recursos tecnológicos, incluso antes de las restricciones impuestas por la pandemia por covid-19.

Palabras claves: investigación en lenguas, métodos de enseñanza, multilingüismo, uso de la tecnología en la educación, pedagogía.

- 1 Doctora en Educación en Universidad del Sur de Illinois, Estados Unidos. Profesor en Universidad de Windsor, Canadá. Correo electrónico: jkaya@uwindsor.ca.
- 2 Doctora en Educación en Universidad del Sur de Illinois, Estados Unidos. Profesora en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Correo electrónico: acolayal@udistrital.edu.co.
- 3 Licenciado en Lenguas Extranjeras en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Profesor en Fundacion Universitaria del Area Andina, Colombia. Correo electrónico: felipeortega006@gmail.com.
- 4 Magíster en Lenguas Extranjeras y Literatura y TESOL en Universidad del Sur de Illinois, Estados Unidos. Profesora en Universidad El Bosque, Colombia. Correo electrónico: ctorom@unbosque.edu.co

Cómo citar: Kaya, J., Olaya, A., Ortega, P., y Toro, C. (2025). Language Pedagogies in Colombian English Classrooms: A Systematic Review of Literature from Colombian Journals. *Enunciación*, 30(2), 245-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.23312>

Artículo recibido: 07 de marzo de 2025; aprobado: 02 de octubre de 2025

Resumo

A educação em línguas tem sido historicamente caracterizada por uma busca contínua por métodos de ensino mais eficazes que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Este estudo investigou evidências empíricas sobre pedagogias linguísticas integradas em salas de aula de inglês no sistema educacional colombiano (PreK-11) entre 2010 e 2021. Foram selecionados, de forma sistemática, 104 artigos revisados por pares, analisados com base em uma estrutura analítica fundamentada principalmente nas obras de Hall (2016), *Method, methods and methodology*, e de Thornbury (2017), *30 language teaching methods*. A análise revelou que os professores colombianos de inglês como língua estrangeira (EFL) empregaram uma ampla variedade de pedagogias linguísticas e se envolveram em práticas pedagógicas que proporcionavam múltiplas oportunidades para os alunos praticarem a língua. Os professores faziam uso substancial de recursos tecnológicos, mesmo antes das restrições da pandemia do Covid-19.

Palavras-chave: pesquisa linguística, métodos de ensino, multilinguismo, uso da tecnologia na educação, pedagogia

Introduction

Language education has historically been characterized by a continual search for more meaningful and effective ways of teaching. For example, although it was the dominant English as a foreign language (EFL) teaching method in the mid-19th and 20th centuries, *grammar translation* was challenged in the late 20th century, given its emphasis on memorization and the lack of communication-based language practice for students (Abidin, 2021; Brown & Lee, 2015; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Consequently, substantial oral practice for learners became central to debates on effective language teaching, and other changes continued to be suggested. These debates have sparked an increased interest in research on the ‘best’ ways to teach EFL.

EFL teaching research has emphasized multiple methods, approaches, techniques, and theories (Brown & Lee, 2015; Hall, 2016; Thornbury, 2017). Other terms such as *principles*, *strategies*, *procedures*, and *tactics* have also been used, often interchangeably, to describe the elements constituting language teaching/learning. As a result, and as we also noted in the literature we reviewed, one author may call an element a *method*, while another may refer to the same element as an *approach* or a *theory*⁵. As discussed later in the arti-

cle, this inconsistency contributed to our rationale for conceptualizing these as language pedagogies.

In his seminal work, *Approach, method, and technique*, Edward Anthony’s framework (1963) distinguished approaches, methods, and techniques in language teaching. According to Anthony, an approach is “a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. It describes the nature of the subject matter to be taught. It states a point of view, a philosophy, an article of faith” (pp. 63-64). Anthony conceptualized a method as “an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach” (p. 65). From this perspective, an approach may comprise different methods.

Abidin’s overview of paradigms in language teaching/learning (2021) highlighted four main approaches (*i.e.*, structuralism-behaviorism, structuralism-mentalism, functionalism, constructionism), with different methods (e.g., direct, oral-situational, audiolingual, total physical response, suggestopedia, silent way, lexical, communicative, task-based, and community language learning methods) within them. According to Anthony (1963), each method can be implemented through a technique, *i.e.*, “a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective” (p. 66). As such, the approaches inform the numerous methods, which in turn inform the varied techniques employed in different educational contexts.

⁵ For example, Nicholson-Nelson (1998) refers to *multiple intelligences* as a *theory*, whereas Richards and Rodgers (2001) refer to it as a *model*, and Ruiz and Taylor (2008) refer to it as a *method*.

In the Colombian context, there are over a dozen journals dedicated to publishing works in the fields of education and EFL. As a result, Colombia has a “rich, yet scattered scholarship” (Mejía-Jiménez, 2011, as cited in Rosado-Mendinueta *et al.*, 2023, p. 72). According to Rosado-Mendinueta *et al.* (2023), in 2021, scholars such as Cárdenas (2021) and Lucero and Castañeda-Londoño (2021) issued a call to analyze such scholarship. We took up this call to systematically synthesize and analyze it, providing insights into how teachers have approached EFL instruction in Colombia. Given the significant educational disruptions caused by the COVID-19 pandemic, we also sought to position this review as a reference for educators interested in comparing pre-pandemic EFL pedagogies against those that emerged during the pandemic. To undertake this task, our review was guided by the following question: *Based on research articles published in Colombian journals, what were the pedagogies implemented by teachers of English as a foreign language in Colombian K-11 classrooms between 2010 and 2021?* We included the year 2021 to capture the most recent publications at the time we completed the literature search.

Our analysis showed that, during the pandemic, Colombian EFL teachers engaged in diverse pedagogical practices and employed a variety of language methods, approaches, techniques, and theories. They made substantial use of technological resources even before the constraints of the COVID-19 pandemic arose. Given the ambiguity in labeling the ways of approaching instruction (e.g., methods, approaches, techniques) in the literature, and considering that all the terms emphasize the process from theorizing to ways of delivering instruction, we grouped these methods, approaches, techniques, and theories (MATTs) and conceptualized them as *language pedagogies*. Drawing on Richards and Schmidt’s definition of pedagogy (2013) as “theories of teaching, curriculum and instruction as well as the ways in which formal teaching and learning in institutional settings such as schools is planned and delivered” (p. 425), our conceptualization integrates

theoretical foundations and practical actions in EFL classrooms. From van Manen’s perspective (2016; see also Noddings, 2013), pedagogy must also consider teachers’ actions as they relate to professional dispositions such as an ethics of care.

Methodology

Cárdenas (2021) discussed the challenge of publishing in highly indexed journals from the West and highlighted local journals as spaces in which the work of local educators is often disseminated. Accordingly, Cárdenas (2021) called for an “appreciation of local work” produced by classroom teachers and educators from higher education institutions (p. 42). In line with Cárdenas’ call (2021), we limited this study to Colombian journals in order to recognize and appreciate locally grounded scholarship. We recognized that other studies may have been published in highly indexed international journals and were therefore beyond our scope. To investigate what has been addressed in the selected Colombian journals, we analyzed a) the language pedagogies integrated into Colombian PreK-11 classrooms between 2010 and 2021, b) teachers’ practices and student learning, and c) the key findings and conclusions from the studies reviewed.

In Colombia, the Ministry of National Education (MEN) makes decisions on and issues English teaching policies for Colombian schools. Given the timeframe of this review, we anticipated that the MEN’s policies, guidelines, and other documents released in the 2000-2019 period informed classroom practices. The National Bilingualism Program (PNB) (MEN, 2004) provided general information regarding bilingualism and the objectives of teaching and learning English in Colombia. It also described specific standards that schools and teachers could use to achieve certain learning outcomes, as well as ways to prepare students for attaining the B1 English proficiency level according to the Common European Framework (CEFR) (Council of Europe, 2001) by the time they graduated from high school.

Orientaciones y principios pedagógicos (OPPCS, 2016) was a key curriculum guide that suggested core topics (e.g., environmental education, sex education, globalization), objectives, and language teaching methods (e.g., project-based, problem-based, and task-based). In 2015, the MEN released *Colombia very well*, a public policy to promote English in Colombia and prepare students to better participate in the global community and compete in the global economy. *Colombia very well* emphasized the importance of developing English proficiency—as leveled by the CEFR—through different strategies. Although it did not suggest particular language pedagogies or content, *Colombia very well* underscored students’ development of English language proficiency to make Colombia more multilingual and increase its global engagement.

These three documents establish the MEN’s objectives and expectations, and they provide context for the teaching of English in Colombia. As can be seen in this overview, some of these documents provide more detailed information than others, but, together, they highlight standards, expected learning outcomes, strategies, activities, and topics for EFL teachers. As analyzed by Mosquera (2021), “the material provided by the MEN contains a large number of methodological strategies, activities to address the four language skills, and techniques for the use of materials” (p. 114). Teachers can draw on these documents to expand their repertoires of language pedagogies and support student learning within their contexts.

The data for this study were gleaned from the following 14 Colombian journals in the fields of education and EFL, selected from a list of 277 publications

recognized by the Colombian Ministry of Science (MinCiencias, 2020): *Actualidades Pedagógicas*, *Colombian Applied Linguistics Journal*, *Educación y Educadores*, *Enletawa Journal*, *Enunciación*, *Folios*, *GIST Education and Learning Research Journal*, *HOW Journal*, *Íkala – Revista de Lenguaje y Cultura*, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *Lenguaje*, *Matices en Lenguas Extranjeras*, *Profile Journal*, and *Revista Colombiana de Educación*.

In conducting the literature search, we used an Excel spreadsheet to document, among other components, the titles, abstracts, and keywords of all the articles published between 2010 and 2021 in the 14 journals. We found 2773 articles. We established inclusion/exclusion criteria for title, abstract, and keywords screening. Through this screening, we identified 289 studies for full-text review, as illustrated on Table 1.

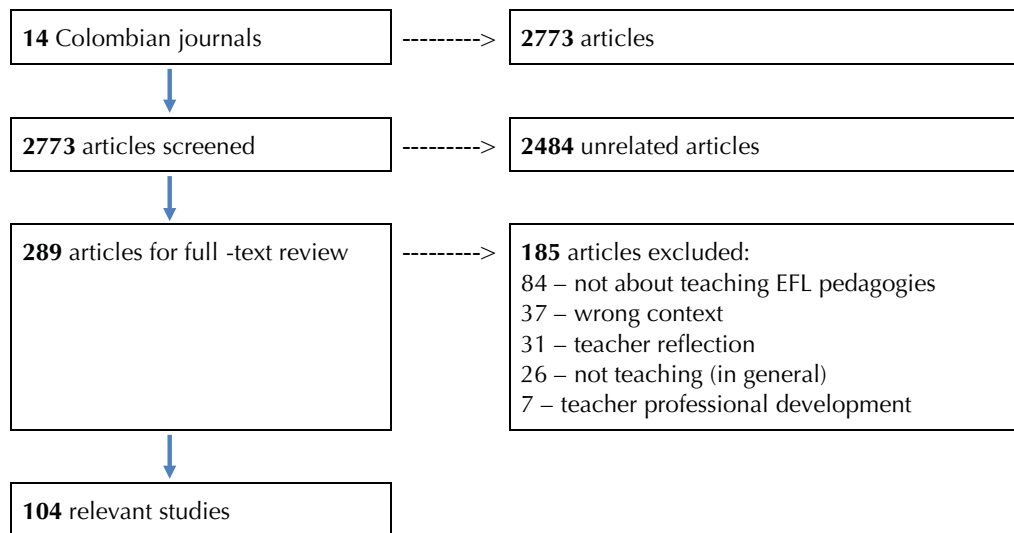
During the full-text review stage, we included studies that provided information on language pedagogies, and we captured practices related to teachers’ pedagogies and student learning, in addition to the key findings and conclusions of the studies. At this point in the process, we excluded 185 articles because they failed to provide essential data. Naturally, we documented the reasons for this exclusion (Figure 1). We included 104 relevant articles.

To extract data, we designed the template of an analytical framework informed by Hall (2016) and Thornbury (2017), who provide more complete lists of language pedagogies. To analyze these data, we first used color codes (Saldaña, 2016) to highlight the language pedagogies

Table 1
Inclusion and exclusion criteria

Inclusion criteria	Exclusion criteria
Colombian PreK-11 context	Not Colombian PreK-11 context
English teaching/learning	English teaching/learning (university-context only)
Published: 2010-2021	Published before 2010
Pre-service teachers’ work in PreK-11	Not addressing English language teaching (ELT)
Published in English or Spanish	Published in a language other than English/Spanish

Figure 1
Inclusion and exclusion flowchart



(e.g., methods, approaches). Next, we identified and coded information related to teachers' practices, student learning, the topics explored, and the key findings and conclusions of all studies. Lastly, we identified categories from said codes, and then overarching themes from categories, as illustrated in [Table 2](#).

Analysis and discussion

In this section, the findings are presented thematically. First, we focus on the two major themes identified: a) language pedagogies and b) teachers' practices and student learning. Next, we synthesize the findings and conclusions of the analyzed studies.

Language pedagogies in Colombian English classrooms

Between 2010 and 2021, Colombian EFL PreK-11 students benefited from a variety of language pedagogies. Most of these pedagogies were clearly stated in studies as MATTs. We referred to this context as an *explicit* mention of pedagogies. A few studies that met the inclusion criteria did not explicitly refer to language pedagogies but offered sufficient descriptions. For example, if an author described that the class *played Simon says* or *performed a Simon says activity*, we inferred from the description that they referred to the total physical response (TPR). In this case, as we did in a similar systematic review ([Kaya et al., 2022](#)), we categorized these pedagogies as *implicit*.

Table 2
Examples of codes, categories, and a theme

Code	Category	Theme
Teaching through songs	Use of resources	Teachers' practices and student learning
Teaching vocabulary through games		
Teaching the simple past of irregular verbs	Explicit instruction	

In other words, we labeled pedagogies as *implicit* when they were not clearly stated in the studies, but we identified them from descriptions of classroom practices and/or activities. Tables 3 to 6 show explicit and implicit mentions of language pedagogies, abiding by the terminology of the analytical framework (*i.e.*, MATT) and/or the authors' conceptualizations in the literature reviewed. Table 3 presents the methods as identified in the review—although, as indicated above, other scholars may label them differently.

As shown in Table 4, technology in language teaching prevailed as a method ($n=28$), followed by collaborative language learning ($n=20$). We found that most studies were conducted in urban areas, which could explain the high use of technology in English classrooms even before the COVID-19 pandemic. Based on this finding, we renewed the

call to provide rural schools with technological support and engage all teachers in technology-related professional development. We noted that, while the frequency of *method* integration ranged from 1 to 28, the most widely implemented *approach* was mentioned in eleven studies.

Writing instruction was the most popular approach ($n=11$), followed by project-based learning ($n=8$). On the one hand, the wide variety of approaches used with low frequency could indicate teachers' knowledge and use of multiple approaches, and their awareness that learners have different learning styles. On the other hand, the high frequency observed for writing instruction could be promising since, although many learning assessments and academic tasks involve writing, it often receives little attention in classrooms (Nunes *et al.*, 2022; Wu & Albert, 2022;

Table 3

Language methods

Method	Explicit	Implicit	Studies
Technology in language teaching	21	7	28
Collaborative language learning	19	1	20
Task-based language learning	15	1	16
Oral approach	6	8	14
Communicative language learning	8	6	14
Bilingual education	6	2	8
Content and language integrated learning	7	0	7
Community language learning	3	2	5
Total physical response	4	0	4
Eclecticism	2	2	4
Grammar translation method	3	0	3
Language and culture teaching	1	1	2
Competency-based language learning	0	2	2
Sheltered instruction observation protocol	2	0	2
Text-based instruction	1	1	2
Audiolingual method	1	0	1
Blended learning	1	0	1
Multiple intelligences	1	0	1
Self-directed learning	1	0	1
Silent way	1	0	1
Total immersion	1	0	1
Two-way bilingual education method	1	0	1
Total	104	33	138*

Note: * = the total number of methods is higher because some studies integrated two or more methods

Table 4*Language approaches*

Approach	Explicit	Implicit	Studies
Writing instruction	11	0	11
Project-based learning	7	1	8
Metacognitive strategies	3	0	3
Cognitive approach	2	0	2
Genre-based approach	2	0	2
Lexical approach	1	1	2
Phonics instruction	1	1	2
Daily 5 approach	1	0	1
Differentiated instruction	1	0	1
Directed reading-thinking approach	1	0	1
Interactive model of reading	1	0	1
Process-genre approach	1	0	1
Process-based approach	1	0	1
Station teaching model	1	0	1
Social justice approach	1	0	1
Social learning approach	0	1	1
Reading to learn (R2L)	1	0	1
Total	36	4	40

Yate & Gómez, 2013). Writing is a crucial component of students' academic and overall success. Project-based learning, the second most prominent approach, may suggest alignment with MEN guidelines (OPPCS, 2016). We also noted the low frequency of language techniques.

Songs were the most frequently integrated into pedagogies (n=14). They have served multiple purposes in the classroom as a resource, an approach, and a technique for decades. Teaching

through songs has the potential to enhance learners' vocabulary and grammar, improve comprehension, and increase students' motivation to use English (Quintero, 2023). On the benefits of songs, Gelvez (2023) argued that they can enhance lexical and communicative competencies. Songs also provide opportunities for cultural and intercultural analysis, in addition to practicing language skills—including speaking and writing. Next, we turn to language theories, as illustrated on Table 5 to 6.

Table 5*Language techniques*

Technique	Explicit	Implicit	Studies
Songs	14	0	14
Storytelling	2	0	2
Video-mediated learning	2	0	2
Drama	1	0	1
Sight word strategy	1	0	1
Digital storytelling	1	0	1
Dictionary use	1	0	1
Rhymes	1	0	1
Total	23	0	23

Table 6
Language theories

Theory	Explicit	Implicit	Studies
Translanguaging	1	3	4
Critical pedagogy	4	0	4
Transactional theory	2	1	3
Plurilingual pedagogy	1	0	1
Total	8	4	12

Unlike other theories explicitly stated in the reviewed studies, translanguaging was used implicitly. This could mean that teachers may have integrated translanguaging into their practices, but that researchers did not refer to it as such. Translanguaging challenges monolingual ideologies and refers to the process by which bilingual students perform bilingually to use their full linguistic repertoires (Sánchez & García, 2022). Contexts such as Ireland have contended to the potential of translanguaging (Batardière *et al.*, 2023). Ávila-Mendoza *et al.* (2024) argued that, in Latin America, translanguaging practices have emerged as a form of resistance to advance inclusive pedagogies rooted in local knowledge and linguistic diversity. Regarding the Colombian context, Archila *et al.* (2024) found that only a small fraction of students felt comfortable with an English-only pedagogy. Bettney Heidt's analysis (2023) shows that, although educators in Colombia demonstrate

a recognition of Spanish and a shift away from English-only pedagogies, colonial ideologies and policies persist which valorize English over Spanish and other local languages. Such policies may hinder teachers' opportunities to capitalize on students' full linguistic repertoires (Table 7).

Teachers' practices and student learning

To support students in developing their competencies in English, teachers engaged in a variety of pedagogical practices to facilitate different activities.

These findings demonstrate how Colombian EFL teachers substantially employed digital technologies and innovative approaches even before the pandemic. In their practices, teachers used explicit instruction to teach grammar, vocabulary, pronunciation, reading strategies or other learning strategies (Álvarez *et al.*, 2018; Devia & García, 2017; Izquierdo & Jiménez, 2014; Murcia, 2015; Rodríguez, 2017), and metaphors and similes (Hernández, 2017). Explicit instruction has been the subject of contradicting perspectives, but it can be particularly valued in EFL contexts, as students do not have exposure to natural L2 language. Explicit instruction can help students to better understand and effectively use literal and figurative language. This kind of practice may be essential in discussing memorization in addition to language and culture intertwining.

Table 7
Pedagogies

Pedagogy / strategy	Source Authors
Totalphysical response	Carvajal (2012); Jaraba and Arrieta (2012); Mosquera (2021); Rojas and Rueda (2019)
Communicative approach	Carvajal (2012); Vaca and Gómez (2017)
Content-based learning	Castillo and Rojas (2014); García-Herreros (2018); Padilla (2016)
SIOP model	Bueno (2012); Rátiva (2013)
Integration of digital technologies	Aldana <i>et al.</i> (2012); Cruz (2018); González (2020)
Exploration of printed texts	Gamboa (2017); Insuasty and Jaime (2020); Porras (2010)
Use of digital platforms	Diverface (Aldana <i>et al.</i> , 2012); Schoology (Rodríguez and Vargas, 2020); Daily 5 (Cadena <i>et al.</i> , 2019)
Gamification and image analysis	Dueñas (2013); Martínez (2011); Pérez and Alvira (2017)

Teachers drew from a variety of resources to facilitate instruction (Table 8). The effective facilitation of instruction is critical in supporting student learning (Wei *et al.*, 2022). Although these practices are arguably common to language educators, we found it necessary to highlight them in order to contextualize student learning within the scope of this study.

Table 8*Resources for EFL instruction*

Resources	Source authors
Written letters	Peñaloza and Rallón, 2019
Printed texts	Cruz, 2018
Digital books	Aldana <i>et al.</i> , 2012
Compact discs	Valbuena, 2014
Audios	Villareal <i>et al.</i> , 2016
Videos	Jiménez, 2012; Losada and Suaza, 2018
Television	Castañeda, 2012
DVDs	Abad, 2013
Ask multiple kinds of questions	Caicedo, 2016
Led discussions	Mesa and León, 2014
Encourage participation	Herazo and Sagre, 2016
Guide students' inquiries	Gómez, 2018
Present topics	Rojas and Rueda, 2019
Read-alouds	Martínez, 2011
Story telling	González, 2020

Teachers provided students with opportunities to practice language and work on projects. They helped students practice their pronunciation (Contreras *et al.*, 2016; Duarte *et al.*, 2012; Valbuena, 2014), learn vocabulary (Pérez & Alvira, 2017), and use language in multiple ways (Agudelo & Morales, 2019; Devia & García, 2017; Gómez, 2018). Students practiced pronunciation and speaking by recording their own videos, performing free or scripted dialogues, responding to questions, using web pages, and singing rhymes. Teachers taught pronunciation either inductively or deductively (Buitrago, 2013; Rodríguez *et al.*, 2020, Vaca & Gómez, 2017). In Duarte *et al.* (2012), for

instance, students listened to songs which students found helpful to enhance pronunciation.

Teachers taught vocabulary through various approaches and multiple resources. The list presented in Table 9 is by no means exhaustive, but it showed the approaches used by teachers to help students develop their vocabulary.

Table 9*Approaches to teaching vocabulary*

Vocabulary development strategy	Source authors
Using dictionaries to understand content	Aristizábal-Jiménez (2020); Becerra (2013)
Identifying unknown words	Parra and Fonseca (2010)
Exploring synonyms and antonyms	Álvarez <i>et al.</i> (2018)
Using games and digital materials	Ochoa and Medina (2014)

Teachers also facilitated instruction by asking students to complete multiple tasks either individually, in pairs, or in groups, with the aim of developing their language skills. These tasks emphasized involvement in a variety of activities.

These activities and skills-related tasks provided students with opportunities to use language and develop receptive and productive skills. In addition, teachers created context in order for students to produce multimodal texts (Aldana *et al.*, 2012), translate texts (Vaca & Gómez, 2017), use their first language (*i.e.*, Spanish) in English classrooms (Salmona, 2014), and perform code switching (*e.g.*, Ramos *et al.*, 2013). Students also conducted individual or collaborative inquiries and projects (Bolaños *et al.*, 2018; Bonilla-Salazar, 2019) and/or research on school-related issues (Gómez, 2018; Monsalve, 2012). They also raised funds to purchase food for unhoused citizens (Ortega, 2020), presented findings to communities (Contreras & Chapetón, 2016; Monsalve, 2012), or expressed their voices (Villarreal *et al.*, 2016). Since they were provided with opportunities to explore topics and conduct projects, students developed skills beyond linguistic competence (Table 10).

Table 10*Skills-related tasks*

Type of tasks	Authors
Providing descriptions	Lizarazo (2012); Tolosa <i>et al.</i> (2015)
Filling in blanks	Monsalve (2012)
Completing charts	Cadena <i>et al.</i> (2019)
Using graphic organizers	Aristizabal-Jiménez (2020); Sánchez and López (2019)
Filling out questionnaires	Becerra <i>et al.</i> (2018); Rátiva <i>et al.</i> (2012)
Completing matching exercises	Dueñas (2013)
Providing peer feedback	Salinas (2020); Tolosa <i>et al.</i> (2015)
Enhancing listening skills	Herazo <i>et al.</i> (2021); Murcia (2015)
Enhancing reading skills	Becerra <i>et al.</i> (2018); Pedraza-Hernández and Castiblanco-Gil (2017); Rincón (2013)
Enhancing writing skills	Gómez (2018); Rincón and Clavijo (2016)
Enhancing speaking skills	González (2020); Ruiz (2013)

Key themes from the reviewed literature

The studies we reviewed reported findings and conclusions on a) the benefits and impacts of certain pedagogies, b) the power or effectiveness of specific pedagogies and/or tasks, c) the importance of distinct activities or practices, and d) student development in numerous areas. Studies such as those by Contreras *et al.* (2016) and González (2020) found that engaging in action research and collaborative language learning and employing writing strategies had multiple benefits, as these pedagogies empowered students, strengthened their multiliteracies learning and reading performance, and helped them reflect on their own behaviors.

Different studies highlighted the benefits of allowing code-switching in writing (Ramos Holguín *et al.*, 2013), integrating songs and encouraging interactions (Buitrago, 2016; Hernández, 2011), and drawing on short stories to enhance writing (Monsalve, 2012). Herazo *et al.* (2021) highlighted the potential of reading to learn pedagogy in developing students' metalinguistic knowledge, and Arteaga-Lara (2018) emphasized the impact of the process-genre approach in fostering student writing. Other studies advocated for the impacts of using different language pedagogies, including the impact of technology and project-based learning on students' self-realization of their active roles in

learning (Agudelo & Morales, 2019; Celis, 2017; Ochoa & Medina, 2014; Tolosa *et al.*, 2017), inquiry as a path to reading students' worlds (Rincón & Clavijo, 2016), and cooperative work as key to enhancing student participation and oral language development (Buitrago, 2016; Monsalve, 2012). Integrating multimodal resources into pedagogies may foster students' engagement and contribute to their language development.

Other works highlighted the impact of differentiated instruction through virtual learning in fostering autonomous learning and confidence (Vargas-Parra *et al.*, 2018); the impact of autonomous work and communicative group tasks and the use of ICT in improving speaking skills and expanding vocabulary (Carrero, 2016; Rodríguez *et al.*, 2020); the impact of contextualizing learning to engage students and help them reflect on their learning processes (Trujillo *et al.*, 2015); and the impact of raising students' intercultural awareness through text-experience connections (Castañeda, 2012). Other studies highlighted the impacts of implementing Schoology and/or other digital resources in improving students' vocabulary, writing, and engagement (Jiménez, 2012; Rodríguez & Vargas, 2020; Tolosa *et al.*, 2015); using games in developing speaking skills (Urrutia & Vega, 2010); and using literary text-based activities to motivate learners (Rodríguez, 2017). While these studies

demonstrate innovative uses of digital technologies and pedagogical practices to enhance language learning, structural issues such as unequal access to technology appear to be overlooked.

Additional literature underscored the power of explicitly teaching students the use of reading and cognitive and/or metacognitive strategies in facilitating their learning processes and improving comprehension (Ballesteros & Tutistar, 2014; Bueno, 2012; Camargo & Orbegozo, 2010; Echeverri & McNulty, 2010; Padilla, 2016; Rodríguez, 2017); the power of integrating cooperative learning in fostering reading and writing skills, developing abilities for teamwork, and reducing anxiety and shyness (Caicedo, 2016; D'Olivares, 2013; Lemos, 2012; Robayo, 2016); and the power of conducting local inquiries and engaging learners in music-related tasks to increase their participation, expand their vocabulary, and enhance their comprehension (Bonilla-Salazar, 2019; Duarte *et al.*, 2012; Ladino *et al.*, 2020; Rincón & Clavijo, 2016). A few studies advocated for the effectiveness of pedagogies such as the transactional approach to reading (Gómez & Leal, 2015) or memorization and translation (Cruz, 2018), as well as authentic oral-production tasks (Chaves & Fernandez, 2016; Ramírez & Artunduaga, 2018) and interest centers (Dueñas, 2013). Contradictory findings also emerged: Cuartas (2014; see also Rativa, 2013) suggested reducing the use of L1 for better L2 practice, while Salmona (2014) underscored consideration of L1 as a resource in L2 classrooms. These findings call for more research to further investigate the use and outcomes of L1 in L2 classrooms.

Some studies emphasized the importance of activities such as using blogs to provide students with exposure to L2 (Amado, 2015; Lizarazo, 2012), facilitating instruction in ways that help students portray their social identities (Collazos & Gomez, 2019; Jiménez, 2012), use their prior knowledge (Becerra, 2013; Marengo, 2018) and funds of knowledge (Bonilla-Salazar, 2019; Pinto, 2019), or any pedagogies that seemed effective. We found that only a few studies highlighted

the ineffectiveness of pedagogies (Herazo, 2010; Tolosa *et al.*, 2015); most of the pedagogies integrated into classrooms were reported to be effective in enhancing students' language development. This highly positive portrayal of pedagogical interventions raises critical concerns about the degree of reflexivity in the field. It suggests the need for more nuanced and critical research which accounts not only for opportunities, but also for the complexities, limitations, and unintended consequences of certain language pedagogies in Colombian classrooms.

Many studies reported that students improved their oral/communicative skills and self-confidence (Barón, 2010; Castro & Navarro, 2014; Cortés *et al.*, 2019; Dueñas *et al.*, 2015; Palacios & Chapetón, 2014b; Vaca & Gómez, 2017), their fluency (Cadena *et al.*, 2019; Devia & García, 2017; Marengo, 2018), their pronunciation (Contreras *et al.*, 2016; Martínez, 2011; Valbuena, 2014), their vocabulary (Álvarez *et al.*, 2018; Buitrago, 2016; Pérez & Alvira, 2017; Rojas & Rueda, 2019), their writing (Guzmán & Moreno, 2019; Peñaloza & Rallón, 2019; Salinas, 2020), their reading comprehension (Echeverri & McNulty, 2010; Mendieta *et al.*, 2015; Quintana *et al.*, 2019), their grammar (Murcia, 2015), and their critical thinking (Mesa & León, 2014). Historically, EFL instruction has centered on building students' vocabulary, strengthening grammatical knowledge, and enhancing reading, writing, speaking, and listening skills. This may justify why teachers prioritize these methods.

In addition to the above, studies reported that students developed inquiry skills (Rincón & Clavijo, 2016), phonemic awareness and reliance on graphophonic cues (Valbuena, 2014), and autonomy (Agudelo & Morales, 2019; Rojas & Rueda, 2019; Suárez & Rodríguez, 2018). They increased their self-confidence (Cortés *et al.*, 2019; Marengo, 2018; Quintana *et al.*, 2019), their interest in local social issues and history (Flórez, 2018; Mesa & León, 2014), and their willingness to interact in class (Becerra *et al.*, 2018; Ramírez & Artunduaga, 2018; Ruiz, 2013). Studies such

as that by [Ortega \(2020\)](#) also highlighted the influence of language classes on social transformation. Regardless of the reported effectiveness or ineffectiveness of the reviewed practices, this work provided insights into language pedagogies in Colombian classrooms. It is encouraging to observe how teachers' actual pedagogical practices extend beyond teaching specific language aspects or implementing traditionally established pedagogies.

Not acknowledging the benefits, impacts, importance, or effectiveness of any language pedagogy and its related tasks and activities would mean ignoring its strengths, as different pedagogies may serve different purposes or priorities. The study by [Robat et al. \(2021\)](#) on effective methods concluded that "as long as specific methods fit certain contexts ... those methods are the 'best methods'" (p. 225). Note that different studies highlighted the effectiveness of different pedagogies in supporting learners' language development. Therefore, perhaps more effort should be directed towards understanding learners, the teaching/learning context, and the (un)availability of resources, as language learning is a complex process influenced by context, resources, style preferences, and other aspects. These aspects can justify the need for different pedagogies to make language learning more engaging and meet students' needs. We concur that there is no 'best' method or pedagogy given contextual variations.

Limitations

This systematic review has two interrelated limitations. The first is related to its scope, as we only included studies published nationally, and we excluded those conducted in Colombian language classrooms but published abroad. The second limitation has to do with the contexts of the literature reviewed. Although this study aimed to analyze language pedagogies across Colombia, the findings predominantly reflect perspectives on English language pedagogies in urban areas, particularly in Bogotá. This urban-centric focus stems from the

concentration of academic production and research activities in major cities. Together, these two limitations mean that the findings may have failed to capture some pedagogical practices. Future studies should consider a more inclusive and regionally diverse design to address these limitations.

Conclusions

Much of the literature on language teaching research has used terms such as MATTs interchangeably. Said labeling may not directly impact teaching, but this may be an area in which language educators need a shared understanding to minimize confusion for teachers who must learn and apply these terms in their practice. In this work, we grouped these MATTs and other terms that describe elements of language teaching and learning (e.g., principles, strategies) and conceptualized them as *language pedagogies*.

In investigating language pedagogies in Colombian PreK-11 classrooms, we contributed to language teaching research. We highlighted teacher practices which guided student learning, and we synthesized key findings and conclusions from the reviewed studies. As shown, most language pedagogies were argued to be effective in supporting student learning and language development. Perhaps this is an indication and/or a reminder that language educators need to develop awareness of the differentness and multiple purposes of language pedagogies. Teachers with such awareness could focus on integration of pedagogies, as allowed by their context, in order to tend to the needs of students, without the pressure of trying to adopt certain language pedagogies because they are popular in other settings.

As shown in the findings, the implementation of a wide repertoire of pedagogies may attest to teachers' care in promoting meaningful and effective learning, either explicitly or implicitly ([Noddings, 2013](#); [Van Manen, 2016](#)). At the same time, the predominantly positive depiction of pedagogies calls the level of reflexivity in EFL

scholarship into question. Future research may consider more nuanced perspectives that underscore the complexities of integrating diverse language pedagogies into EFL classrooms in specific contexts.

In the Colombian context, teachers substantially drew on technological resources to enrich their practices. Therefore, we highlight the importance of supporting language teachers with the necessary professional development to increase their effective use of technology. Our analysis also showed that teachers created opportunities for students to engage in activities that helped them develop their language abilities and skills in other domains, and, in some cases, students engaged in inquiry and/or became producers of texts. These practices are vital and align with language and literacy educators who have taken the critical literacy lens and continue to underscore the empowerment of learners and their role as producers of multimodal texts (e.g., Alford, 2021). Beyond technology-related innovations, we noted the need to address structural issues such as unequal access to technology. Further research may explore technology-related barriers, especially in rural or under-resourced areas, to ensure inclusive digital literacy practices in EFL classrooms.

Acknowledgements

This systematic review article is the result of a research project stemming from the professional and research interest of a group of teachers from various institutions, including universities and a school. It should be noted that this research did not receive any external funding.

References

- Abad, J. (2013). Pedagogical factors that influence EFL teaching: Some considerations for teachers' professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 97-108. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37867/40124>
- Abidin, A. (2021). *Systematic reviews on approaches and methods in language teaching and learning*. Inti Mediatama.
- Agudelo, J., & Morales, A. (2019). Project-based learning as a catalyst for students and teacher autonomy development: The experience in a state school in Nilo, Cundinamarca. *GiST Education and Learning Research Journal*, 19, 31-48. <https://doi.org/10.26817/16925777.699>
- Aldana, Y., Baquero, M., Rivero, G., & Romero, D. (2012). Applying connectivist principles and the Task-Based Approach to the design of a multimodal didactic unit. *HOW*, 19(1), 93-122. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/40/40>
- Alford, J. (2021). *Critical literacy with adolescent English language learners: Exploring policy and practice in global contexts*. Routledge.
- Álvarez-Ayure, C., Barón-Peña, C., & Orjuela, M. (2018). Promoting the use of metacognitive and vocabulary learning strategies in 8th graders. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 407-430. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n03a06>
- Amado, R. (2015). Blogging as an EFL practice beyond the classroom. *Enletawa Journal*, 8(1), 37-50. <https://doi.org/10.19053/2011835X.4084>
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *ELT Journal*, 17(2), 63-67.
- Archila, P. A., Danies, G., Calderón, F., Coronado, I., Truscott de Mejía, A. M., & Restrepo, S. (2024). Student perceptions of bilingual teaching practices: Evidence from a Colombian University. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/15348458.2024.2345297>
- Aristizábal-Jiménez, Y. (2020). Fostering talk as performance in an EFL class through the critical analysis of YouTubers' content. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 181-195. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82510>
- Arteaga, H. (2018). Using the Process-Genre Approach to improve fourth-grade EFL learners' paragraph writing. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2), 217-244. <https://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/8641>

- Ávila-Mendoza, A., Fúnez-Flores, J. I., Oliveira de Paula, K., & Ramasubramanian, A. (2024). What is translanguaging and raciolinguistics doing in the field of curriculum studies? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 21(3), 372-387. <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2380324>
- Ballesteros, L., & Tutistar, S. (2014). How setting goals enhances learners' self-efficacy beliefs in listening comprehension. *HOW*, 21(1), 42-61. <https://doi.org/10.19183/how.21.1.14>
- Barón, A. (2010). Bilingualism models: Do they strengthen or weaken the oral communicative process in contexts of English as a foreign language in fifth grade primary students? *GIST Education and Learning Research Journal*, 4, 50-61. <https://doi.org/10.26817/16925777.65>
- Batardièrre, M. T., Berthaud, S., Ćatibušić, B., & Flynn, C. J. (2023). Language teaching and learning in Ireland: 2012–2021. *Language Teaching*, 56(1), 41-72. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000374>
- Becerra, W., Alfonso, D., Forero, B., & Barón, L. (2018). Lights, camera, action! English learning through drama. *Enletawa Journal*, 10(2), 49-60. <https://doi.org/10.19053/2011835x.8694>
- Becerra, X. (2013). Using the dictionary for improving adolescents' reading comprehension of short scientific texts. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 11-33. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/36968/42054>
- Bettney Heidt, E. (2023). A critical examination of language ideologies and policies in an international school in Colombia. *Teachers College Record*, 125(7-8), 276-299. <https://doi.org/10.1177/01614681231194414>
- Bolaños, F., Florez, K., Gomez, T., Ramirez, M., & Tello, S. (2018). Implementing a community-based project in an EFL rural classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 264-274. <https://doi.org/10.14483/22487085.13735>
- Bonilla-Salazar, E. M. (2019). Tuning the chords of youth identity: A community-based project focused on music in English. *GIST Education and Learning Research Journal*, 18, 48-67. <https://doi.org/10.26817/16925777.485>
- Brown, D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson.
- Bueno, Y. (2012). Teaching science in English through cognitive strategies. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 6, 129-146. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/417>
- Buitrago, A. (2016). Improving 10th Graders' English communicative competence through the implementation of the task-based learning approach. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 95-110. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.48272>
- Buitrago, C. (2013). Literary show: A space to share students' compositions. *Enletawa Journal*, 3, 47-68. <https://doi.org/10.19053/2011835x.1939>
- Cadena-Aguilar, R. F., Ortega-Cuellar, J. H., & Cadena-Aguilar, A. (2019). Daily 6: An approach to foster oral fluency of English as a foreign language in adolescents. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 29-44. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.71364>
- Caicedo, P. (2016). Using Cooperative Learning to foster the development of adolescents' English writing skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 21-38. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.53079>
- Camargo, J., & Orbegozo, J. C. (2010). Exploring EFL students' reading comprehension process through their life experiences and the Sight Word Strategy. *HOW*, 17(1), 57-72. <https://doaj.org/article/0878555c71b24b8aaf1aa49777c8cbb9>
- Cárdenas, M. L. (2021). Publishing in local ELT journals: A way to decolonialize [sic] knowledge. *HOW*, 28(3), 31-46. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.685>
- Carrero, N. (2016). Effects of tasks on spoken interaction and motivation in English language learners. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 13, 34-55. <https://doi.org/10.26817/16925777.311>
- Carvajal, N. (2012). Teaching, learning and assessment: Isolated practices? *Enletawa Journal*, 4, 75-88. <https://doi.org/10.19053/2011835X.1926>

- Castañeda, M. (2012). Adolescent students' intercultural awareness when using culture-based materials in the English class. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 29-48. <https://doaj.org/article/7db51c411b884c89843157cc6b7ed339>
- Castillo, R., & Rojas, M. (2014). Sensitizing young English language learners towards environmental care. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 9, 179-195. <https://doi.org/10.26817/16925777.150>
- Castro, I., & Navarro, L. (2014). The role of songs in first-graders' oral communication development in English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11-28. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>
- Celis, J., Onatra, C., & Zubieta, A. (2017). Educational videos: A didactic tool for strengthening English vocabulary through the development of affective learning in kids. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 14, 68-87. <https://doi.org/10.26817/16925777.368>
- Chaves, O., & Fernández, A. (2016). A didactic proposal for EFL in a public school in Cali. *HOW*, 23(1), 10-29. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.139>
- Collazos, M., & Gómez, L. (2019). English Learners' identity formation as low and high investors in their learning process. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 165-178. <https://doi.org/10.14483/22487085.13239>
- Contreras, J., & Chapetón, C. (2016). Cooperative Learning with a focus on the social: A pedagogical proposal for the EFL classroom. *HOW*, 23(2), 125-147. <https://doi.org/10.19183/how.23.2.321>
- Contreras, L., Charry, S., & Castro, A. (2016). Speaking skill development through the implementation of multimedia projects. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 12, 8-28. <https://doi.org/10.26817/16925777.241>
- Cortés-Rozo, E., Suárez-Vergara, D. A., & Castañeda-Trujillo, J. E. (2019). Exploring students' context representations by using songs in English with a social content. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 129-141. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.77731>
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cruz, F. (2018). The wisdom of teachers' personal theories: Creative ELT practices from Colombian rural schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Cuartas, L. (2014). Selective use of the mother tongue to enhance students' English learning processes... Beyond the same assumptions. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 137-151. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38661>
- D'olivares, N. (2014). Cooperative learning: Another way to learn together. *Enletawa Journal*, 6, 59-72. <https://doi.org/10.19053/2011835X.3082>
- Devia, M., & García, A. (2017). Oral skills development through the use of language learning strategies, podcasting and collaborative work. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 14, 32-48. <https://doi.org/10.26817/16925777.370>
- Duarte, M., Tinjacá, L. M., & Carrero, M. (2012). Using songs to encourage sixth graders to develop English speaking skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 11-28. <https://doaj.org/article/63f09993de794d0aa9627711d28096d4>
- Dueñas, F. (2013). Development of the distinct multiple intelligences in primary students through interest centers. *HOW*, 20(1), 90-115. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/25/25>
- Dueñas, F., Cardozo, D., & Peña, C. (2015). Developing speaking skills through speaking - oriented workshops. *Enletawa Journal*, 8(2), 35-45. <https://doi.org/10.19053/2011835X.5434>
- Echeverri, L., & McNulty, M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 107-123.
- Flórez, A. (2018). Strengthening local identity by writing chronicles in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 185-195. <https://doi.org/10.14483/22487085.13121>

- Gamboa, Á. (2017). Reading comprehension in an English as a foreign language setting: Teaching strategies for sixth graders based on the interactive model of reading. *Folios*, 45, 159-175. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios159.175>
- García-Herreros, C. (2018). The road to bilingualism: Cases of success. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2), 297-307. <https://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACIL/article/view/8666>
- Gelvez, D. (2023). The influence of audiovisual materials as a teaching technique in seventh-grade students' English learning process. *Vox Humana Journal of Social Affairs*, 2(1), 13-17. <https://doi.org/10.56183/vox.v2i1.635>
- Gómez, P., & Cortés-Jaramillo, J. A. (2019). Constructing sense of community through community inquiry and the implementation of a negotiated syllabus. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 18, 68–85. <https://doi.org/10.26817/16925777.432>
- Gómez, A. (2018). Collaborative inquiry in the EFL classroom: Exploring a school related topic with fifth graders. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 231-248. <https://doi.org/10.14483/22487085.13008>
- Gómez, L., & Hernández, M. L. (2015). Transactional reading in EFL learning: A path to promoting critical thinking through urban legends. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 229-245. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a04>
- González, P. (2020). Digital storytelling: Boosting literacy practices in students at A1-level. *HOW*, 27(1), 83-104. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.505>
- Guzmán, D., & Moreno, J. (2019). The use of Plotagon to enhance the English writing skill in secondary school students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721>
- Hall, G. (Ed.). (2016). *The Routledge handbook of English language teaching*. Routledge.
- Herazo, J., & Sagre, A. (2016). The co-construction of participation through oral mediation in the EFL classroom. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 149-163. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49948>
- Herazo, J., Becerra, T., García-Montes, P., Sagre-Barboza, A., Anaya-Gil, C., & Pastrana, J. (2021). Reading to learn and EFL students' construction of spoken biographical recounts. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 41-60. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06>
- Herazo, J. (2010). Authentic oral interaction in the EFL class: What it means, what it does not. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 47-61.
- Hernández, C. (2011). Oral interaction in 9th graders at Instituto Técnico Agropecuario in Guavata, Santander. *Enletawa Journal*, 4, 7-18.
- Hernández, J. (2017). Writing short stories to describe literary language use and perceptions as writer. *Enletawa Journal*, 10(2), 13-28. <https://doi.org/10.19053/2011835X.8691>
- Insuasty, E., & Jaime, M. (2020). Transforming pedagogical practices through collaborative work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289>
- Izquierdo, A., & Jiménez, S. (2014). Building up autonomy through reading strategies. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 67-85. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n2.39904>
- Jaraba, D., & Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: Trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95-104. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7938>
- Jiménez, L. (2012). EFL teenagers' social identity representation in a virtual learning community on Facebook. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 181-194. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34077/34223>
- Kaya, J., Dressler, R., & Lenters, K. (2022). Critical literacy in Canada: A systematic review of curricula and literature. *Language and Literacy*, 24(2), 25-61. <https://doi.org/10.20360/langandlit29606>

- Ladino, L., Pérez, G., Hernández, H., & Gómez, P. (2020). TBL through music to foster students' lexical competence. *Enletawa Journal*, 13(2), 74-93. <https://doi.org/10.19053/2011835X.12004>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lemos, N. (2012). On air: participation in an online radio show to foster speaking confidence. A cooperative learning-based strategies study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 91-112. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29059/29334>
- Lizarazo, O. (2012). Using a blog to guide beginner students to use adjectives appropriately when writing descriptions in English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 187-209. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29070/29343>
- Losada, J., & Suaza, D. (2018). Video-mediated listening and multiliteracies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 11-24. <https://doi.org/10.14483/22487085.12349>
- Lucero, E., & Londoño, A. C. (2021). Colombian ELT community and scholarship: Current pathways and potency. *HOW*, 28(3), 1-13. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.681>
- Marengo, J. (2018). Peer-tutoring to foster spoken fluency in computer-mediated tasks. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2), 271-296. <https://doi.org/10.5294/lacil.v10i2.8553>
- Martínez, A. (2011). Explicit and differentiated phonics instruction as a tool to improve literacy skills for children learning English as a foreign language. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 5, 25-49.
- Mendieta, J., Múnera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P., & Rojas, E. (2015). Fostering reading comprehension and self-directed learning in a collaborative strategic reading (CSR) setting. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 15-42. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a02>
- Mesa, V., & León, G. (2014). Fostering reflection in the EFL classroom. *Enletawa Journal*, 7, 41-54. <https://doi.org/10.19053/2011835X.3633>
- MinCiencias (2020). *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Modelo de clasificación de revistas científicas – Publindex. 2020. P. 1-41.* https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/con-vocatoria/modelo_de_clasificacion_de_revistas_-_publindex_2020.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). *Colombia bilingüe: conozca el programa. Programa Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019)*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Programa nacional de inglés: Colombia Very Well*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo sugerido de inglés 6–11*. MEN.
- Monsalve, J. (2012). Promoting interaction in an EFL class using Task-based Language Learning. *Enletawa Journal*, 5, 103-114. <https://doi.org/10.19053/2011835X.2579>
- Mosquera, C. (2021). English teaching methodologies of modern languages graduates from a university in Colombia. *HOW*, 28(1), 94-120. <https://doi.org/10.19183/how.28.1.581>
- Murcia, M. (2015). Language learning strategies: A study of learners perceptions. *Enletawa Journal*, 7, 55-76. <https://doi.org/10.19053/2011835X.3634>
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. Scholastic Professional Books.
- Noddings, N. (2013). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. In B. J. Thayer-Bacon, L. Stone, & K. M. Sprecher (Eds.), *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings* (pp. 137-149). Suny Press.
- Nunes, A., Cordeiro, C., Limpo, T., & Castro, S. (2022). Effectiveness of automated writing evaluation systems in school settings: A systematic review of studies from 2000 to 2020. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 599-620. <https://doi.org/10.1111/jcal.12635>

- Ochoa, D., & Medina, N. (2014). A virtual room to enhance writing skills in the EFL class. *HOW*, 21(1), 62-81. <https://doi.org/10.19183/how.21.1.15>
- Ortega, Y. (2019). "Teacher, ¿puedo hablar en español?" A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155-170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Ortega, Y. (2020). Using collaborative action research to address bullying and violence in a Colombian high school EFL classroom. *Íkala – Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 35-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>
- Padilla, F. (2016). The design of a theme-based and genre-oriented strategic reading course to improve students' reading comprehension skills at a public school in Colombia. *HOW*, 23(1), 49-67. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19183/how.23.1.143>
- Palacios, N., & Chapetón, C. (2014). Students' responses to the use of songs in the EFL classroom at a public school in Bogotá: A critical approach. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 9, 9-30. <https://doi.org/10.26817/16925777.141>
- Palacios, N., & Chapetón, C. (2014). The use of English songs with social content as a situated literacy practice: Factors that influence student participation in the EFL classroom. *Folios*, 40, 125-138. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932792010.pdf>
- Parra, J., & Fonseca, D. (2010). How public high school students assume cooperative roles to develop their EFL speaking skills. *HOW*, 17(1), 31-56.
- Pedraza-Hernández, B., & Castiblanco-Gil, H. (2017). Aesop's fables adaptation: An alternative for fostering values, oral production and listening comprehension. *Enletawa Journal*, 10(2), 31-47. <https://doi.org/10.19053/2011835X.8693>
- Peñaloza, A., & Rallón, A. (2018). Dear someone: Connecting medical students and rural elementary school students through pen pal letters. *Enletawa Journal*, 11(2), 13-29. <https://doi.org/10.19053/2011835X.9793>
- Pérez, L., & Alvira, R. (2017). The acquisition of vocabulary through three memory strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 103-116. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10032>
- Pinto, L. (2019). Using feelings and emotions in the EFL classroom to improve writing skills through story writing workshops. *Enletawa Journal*, 11(1), 33-52. <https://doi.org/10.19053/2011835X.8902>
- Porrás, N. (2010). Teaching English through stories: A meaningful and fun way for children to learn the language. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 95-106. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13855/14569>
- Quintana, J., Restrepo, D., Romero, G., & Messa, G. (2019). The effect of Content and Language Integrated Learning on the development of English reading comprehension skills. *Lenguaje*, 47(2), 427-452. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.7699>
- Quintero, E. (2023). *Using ICT tools to teach grammar in context*. Universidad de Antioquia.
- Ramírez, S., & Artunduaga, M. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as a foreign language learners. *HOW*, 25(1), 51-68. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>
- Ramos, B., Calderón, E., & Novoa, N. (2013). Dialogue journals: A pedagogical strategy to analyze students' English writing development. *Enletawa Journal*, 6, 9-20. <https://doi.org/10.19053/2011835X.3077>
- Rátiva, J. (2013). Adapting features from the SIOP component: Lesson delivery to English lessons in a Colombian public school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 171-193. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37875/40128>
- Rátiva, J., Pedreros, A., & Nuñez, M. (2012). Using web-based activities to promote reading: An exploratory study with teenagers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 11-27. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34034/34379>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

- Rincón, L. (2013). Literature in EFL: Beyond language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 234-246. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a06>
- Rincón, L., & Clavijo, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 47-62. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10610>
- Robat, E. S., Khodabakhshzadeh, H., Ashraf, H., & Elahi Shirvan, M. (2021). The effectiveness of English language teaching methods: A meta-analysis in pursuit for "the best method." *Journal of Teaching Language Skills*, 40(1), 187-235. <https://doi.org/10.1001.1.20088191.2021.40.1.6.0>
- Robayo, J. (2016) Reducing Anxiety and Shyness for Oral Interaction Improvement in a Cooperative Learning Environment. *Enletawa Journal*, 9(1). 53-65 <https://doi.org/10.19053/2011835X.7539>
- Rodríguez, I., Barrera, Y., Burgos, A., Cuevas, A., Lara, A. (2020). Working the speaking skill by using a web page in English classes. *Enletawa Journal*, 13(2), 49-73. https://revistas.upc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/11983/9799
- Rodríguez, R. (2017). Reading comprehension course through a genre-oriented approach at a school in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(2), 109-122. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.331>
- Rodríguez, J. A., & Vargas, F. (2020). Schoology: A tool for the development of English written skill. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 73-89. <https://doi.org/10.14483/22487085.14348>
- Rojas, D. M., & Rueda, S. E. (2019). Teaching English through task and project-based learning to Embera Chamí students. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 85-97. <https://doi.org/10.14483/22487085.13109>
- Rosado-Mendinueta, N., Arrieta-Carrascal, A., Hernández-Yepes, S., Hernández-Villadiego, M. F., & Méndez-Macea, J. A. (2023). State of knowledge of research on the teaching-learning process of foreign languages in Colombia (2011-2021). *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 14(2), 68-91. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.04>
- Ruiz, L. (2013). Working by projects: A way to enrich critical thinking and the writing process in a third grade EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 50-62. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a04>
- Ruiz, M. P., & Taylor, S. S. (2008). A curricular proposal to implement the English language teaching at the "Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora", in students from 3 to 5 years old. *Inter Sedes*, 8(14), 75-87.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Salinas, M. (2020). Writing development through materials that focus on peer feedback in an EFL context. *Enletawa*, 13(1), 20-56. <https://doi.org/10.19053/2011835X.11893>
- Salmona, E. (2014). The use of first language in the second-language classroom: A support for second language acquisition. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 9, 50-66. <https://doi.org/10.26817/16925777.143>
- Sánchez, M., & López, M. (2019). The effect of the process-based approach on the writing skills of bilingual elementary students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 97-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237782.pdf>
- Sánchez, M. T., & García, O. (Eds.). (2022). *Transformative translanguaging espacios: Latinx students and their teachers rompiendo fronteras sin miedo*. Multilingual Matters.
- Suárez, L., & Rodríguez, M. (2018). Language interaction among EFL primary learners and their teacher through collaborative task-based learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 83-96. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63845>
- Thornbury, S. (2017). *Scott Thornbury's 30 language teaching methods*. Cambridge University Press.
- Tolosa, L., López, M., & Cifuentes, J. (2015). Online peer feedback between Colombian and New Zealand FL beginners: A comparison and lessons learned. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*,

- 17(1), 73-86. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41858>
- Tolosa, L., López, M., & Rodríguez, M. (2017). Language learning shifts and attitudes towards language learning in an online tandem program for beginner writers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 105-118. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.53955>
- Trujillo, C. L., Álvarez, C. P., Zamudio, M. N. & Morales, G. (2015). Facilitating vocabulary learning through metacognitive strategy training and learning journals. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 37-51. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a05>
- Urrutia, S., & Vega, P. (2010). Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 91-104.
- Vaca, A., & Gómez, A. (2017). Increasing EFL learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 57-71. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889>
- Valbuena, M. (2014). Tucker signing as a phonics instruction tool to develop phonemic awareness in children. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 8, 66-82. <https://doi.org/10.26817/16925777.114>
- Van Manen, M. (2016). *The tone of teaching: The language of pedagogy*. Routledge.
- Vargas-Parra, L., Gutiérrez, J., & Silva, P. (2018). Promotion of differentiated instruction through a virtual learning environment. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 12-25. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7404>
- Villarreal, E., Gómez, M., & Ramos, C. (2016). Students' beliefs about their English class: Exploring new voices in a national discussion. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 65-80. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.53388>
- Yate, M., Ramírez, J., & Gómez, D. (2013). The role of collaborative work in the development of elementary students' writing skills. *HOW*, 20(2), 54-68. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37858/40119>
- Wei, Y., Hovey, K. A., Gerzel-Short, L., Hsiao, Y. J., Miller, R. D., & Kelly, J. H. (2022). Culturally responsive and high-leverage practices: Facilitating effective instruction for English learners with learning disabilities. *TESOL Journal*, 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.1002/tesj.697>
- Wu, Q., & Albert, A. (2022). The role of teacher-generated, learner-generated, and creative content in Chinese EFL students' narrative writing: A contextual perspective. *Languages*, 7(3), 1-20. <https://doi.org/10.3390/languages7030212>





Mediaciones en el aprendizaje de la lectura en primeros grados de escolaridad

Mediations in Reading Development during the Early School Grades

Mediações Na Aprendizagem Da Leitura Nas Séries Iniciais De Escolaridade

Julieta Rojas Charry¹  

Resumen

El objetivo de este artículo es revisar el estado del arte de las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en niños de ciclos iniciales, en el desarrollo de la investigación doctoral “Estudio didáctico de las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en niños y niñas de los primeros ciclos”. En cuanto al concepto de *mediaciones*, se efectuó una revisión sistemática en tres bases de datos: Google Scholar, Redalyc y Scielo. Allí, se encontraron 90 documentos en los que se identificaron ocho tipos de mediaciones sobre el aprendizaje de la lectura, las cuales se analizaron, con el fin de determinar su papel en la formación lectora de los niños en diferentes contextos. Como resultado, surgieron nuevas problemáticas relacionadas con la mediación y sus principales actores: docente, estudiante y contexto social. En conclusión, desde el estado del arte se proponen nuevas líneas problemáticas para la investigación del concepto en discusión, en el aprendizaje de lectura, y del aprendizaje en sí mismo.

Palabras clave: mediación, lectura, educación de la primera infancia, proceso de aprendizaje.

Abstract

The aim of this article is to review the state of the art on mediations involving children during the initial cycles, within the framework of the doctoral research titled *Didactic study of mediations in the learning of reading in first-cycle children*. To survey the state-of-the-art concept of *mediations*, a systematic review was carried out in three databases: Google Scholar, Redalyc, and SciELO. In these databases, 90 documents were found, and eight different types of mediation related to reading development were identified. These types of mediation were then analyzed, aiming to determine their role in children's development of reading in different contexts. As a result, new problems related to mediation processes and their main actors emerged: the teacher, the student, and the social context. In conclusion, new problematic lines of inquiry arise from the state of the art on the concept of *mediation* in learning to read and in learning itself.

Keywords: mediation, reading, early childhood education, learning processes

Resumo

O objetivo deste artigo é rever o estado da arte das mediações em crianças dos ciclos iniciais no âmbito da investigação de doutoramento: *Estudo didático das mediações na aprendizagem da leitura em crianças dos primeiros ciclos*. Para levantar o Estado da

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, en la línea Didáctica del Lenguaje y las Matemáticas, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, Colombia. Correo electrónico: rjeducharry@gmail.com.

Cómo citar: Rojas, J. (2025). Mediaciones en el aprendizaje de la lectura en primeros grados de escolaridad. *Enunciación*, 30(2), 265-287. <https://doi.org/10.14483/22486798.23258>

Artículo recibido: 12 de febrero de 2025; aprobado: 02 de diciembre de 2025

Arte do conceito de mediações, foi realizada uma revisão sistemática em três bases de dados: Google Scholar, Redalyc, Scielo. Nessas bases de dados, foram encontrados noventa documentos, em que foram identificados oito tipos diferentes de mediações relacionadas à aprendizagem da leitura. Esses tipos de mediações foram então analisados, a fim de determinar seu papel na formação da leitura de crianças em diferentes contextos. Como resultado, surgiram novos problemas relacionados aos processos de mediação e seus principais atores: o professor, o aluno e o contexto social. Em conclusão, surgem novas linhas problemáticas do Estado da Arte para a investigação do conceito de mediação na aprendizagem da leitura e na própria aprendizagem.

Palavras-chave: mediação; leitura; educação infantil; processo de aprendizagem.

Introducción

Los estudios de lectura en los grados iniciales evidencian que la enseñanza de la lectura ha pasado por un modelo mecánico y transmisionista. El problema de ese modelo es que se centra en la decodificación y no en la *mediación* entre el libro y el niño. Con el fin de ofrecer una alternativa a este problema, se realiza el presente estado del arte que forma parte de la investigación “Estudio didáctico de las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en niños y niñas de los primeros ciclos”, que se desarrolla en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la línea Didáctica del Lenguaje y las Matemáticas, grupo GIIPLyM. Esta se centra en la exploración de las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en los niños, en un contexto educativo; es decir, se concentra en la relación entre lo pedagógico y lo didáctico, en la familiarización del niño con el ejercicio de la lectura, en el tiempo de calidad que implica el acto de leer, en el desarrollo de un ambiente que permita el vínculo niño/lectura y cómo estos factores se convierten en mediaciones.

El objetivo principal del presente artículo es analizar críticamente el estado del arte sobre las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en los primeros ciclos de escolaridad; de esta manera, se identifican enfoques teóricos, categorías clave, autores relevantes, tendencias temáticas y vacíos en la literatura, que orienten futuras investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua.

Leer no es simplemente decodificar letras ni reconocer palabras, es una práctica cultural compleja

que implica comprender, interpretar y dialogar con los textos desde múltiples sentidos. Como señalan [Ferreiro y Teberosky \(1979\)](#), la lectura es una construcción activa del sujeto, no una habilidad mecánica. Se trata de un proceso que articula conocimiento lingüístico, experiencias previas, estructuras cognitivas y vínculos afectivos, enmarcados todos en contextos sociales específicos.

En los primeros ciclos de escolaridad, el aprendizaje de la lectura no puede pensarse como un proceso individual, sino como un entramado relacional y situado. El niño o niña que aprende a leer no lo hace en soledad: participan activamente el docente, la familia, el entorno escolar, los textos disponibles y las herramientas culturales que median el acceso al lenguaje escrito ([Vygotsky, 1978](#); [Bruner, 1990](#); [Rogoff, 1993](#)). Estas mediaciones —tanto materiales como simbólicas— configuran el modo en que se produce el encuentro entre quien enseña, quien aprende y los textos leídos.

Desde el enfoque histórico-cultural, aprender a leer significa apropiarse de una herramienta cultural a través de la interacción con otros. Por eso, las mediaciones cumplen un papel esencial: son los puentes que permiten al niño transitar desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que puede hacer de forma autónoma ([Vygotsky, 1978](#)). Las mediaciones no solo se reducen a los adultos que acompañan, sino a los dispositivos didácticos, los modos de preguntar, los géneros discursivos que circulan y los usos que se le atribuyen a la lectura en el aula.

Este artículo se centra, precisamente, en revisar de forma crítica el estado del arte sobre las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en los primeros

ciclos escolares, entendiendo que no se habla de “una lectura” neutra o universal, sino de prácticas sociales de lectura (Chartier, 1995; Cassany, 2006) que se construyen en interacción con los otros y que están cargadas de sentidos culturales. Preguntarse por las mediaciones es, entonces, cuestionarse por los modos en que se enseña, se aprende y se vive la lectura en la escuela: qué se lee, cómo se lee, con quién se lee y para qué se lee.

En esta revisión sobre el estado del arte, se hallaron diferentes mediaciones que constituyen categorías de análisis: mediaciones del aprendizaje, tecnológicas y multimodales; semióticas; de lectura; socioculturales; de ambiente de aprendizaje-espacio; cognitiva-metacognitiva, y lingüística, además de su incidencia en la trayectoria de aprendizaje. Esas categorías se abordan desde los problemas que surgieron entre ellas, los profesores, los estudiantes y el contexto social —familias, comunidad y dinámicas escolares— que incide en los procesos de aprendizaje.

Para finalizar, se consolida una nueva acepción de *mediación*, debido a que, primero, no debe ser entendida solo como una intervención pedagógica, sino como un concepto multidimensional, y segundo, su aplicación implica la vinculación de diversos elementos en torno al camino formativo de la lectura.

Metodología

Para cumplir con el propósito de este trabajo, se tuvieron en cuenta aquellas publicaciones que trataran sobre el vínculo del niño con la lectura a partir de la mediación.

Las relaciones del niño con la lectura no necesariamente son directas, en muchos casos, son indirectas; es decir, que están mediadas por algo o alguien, tal como lo manifiesta Larrosa (2003):

Entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el discípulo, entre el profesor y el alumno, siempre hay un tercero: el libro. Un libro que funciona como el lugar de la comunicación [...].

La comunicación —para emplear esa palabra dudosa— es comunicación con lo desconocido. Pero comunicar con lo desconocido exige la pluralidad. (pp. 23, 521)

No obstante, mediar en la lectura, además de comunicar, crea una nueva historia del contexto. En palabras de Martín-Barbero (1987),

Todavía está por hacerse una historia social de la lectura que incorpore la historia de los modos de leer a una tipología de los públicos lectores y de las mediaciones que han hecho posible el paso de unos a otros. Pero el dispositivo de la lectura está ya más del lado de lo que pone el pueblo que de lo que pone el mercado, o mejor, de lo que hace su encuentro. (p. 115)

Para trazar un estado del arte sobre el tema central de este trabajo, se realizó una exploración desde el contexto global, a través de diferentes buscadores para la ampliación del espectro de las mediaciones. La organización busca que los hallazgos sean pertinentes y actualizados en un espacio de tiempo (en este caso, de 2000 a 2024).

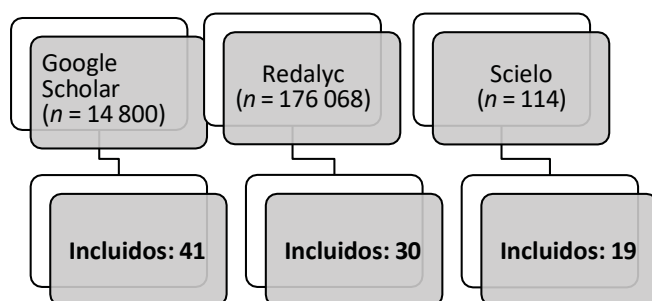
La revisión sistemática de literatura se define como una forma de estudio secundario que lleva a identificar, analizar e interpretar las evidencias asociadas con los objetivos o con una pregunta de investigación específica (Kitchenham *et al.*, 2011, citados por Mena, 2023). Para efectuar estas revisiones, es preciso definir criterios de inclusión y de exclusión, bases de datos, términos de búsqueda, operadores booleanos, flujogramas de la revisión de literatura y filtros para la selección de los artículos o documentos analizados.

Teniendo en cuenta dichos criterios, se hizo una pesquisa en tres bases de datos: Google Scholar, Redalyc y Scielo, en las cuales se usaron las siguientes palabras clave: “mediaciones”, “aprendizaje”, “didáctica” y “lectura”, porque ayudaron a delimitar el campo de estudio desde un enfoque pedagógico y sociocultural. Estas categorías articulan

investigaciones que abordan cómo se aprende a leer, qué intervenciones lo facilitan y qué propuestas didácticas se han desarrollado para los primeros ciclos escolares, con lo cual es posible una revisión integral y coherente del tema. En la [figura 1](#), se muestran las bases de datos, el total de artículos encontrados y seleccionados para la investigación, luego de usar las palabras ya indicadas.

Figura 1

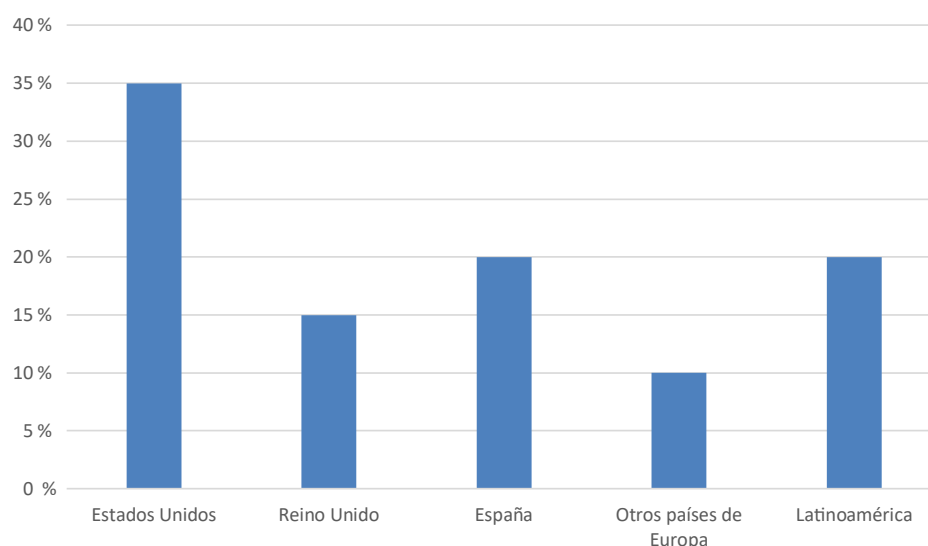
Resultados de la revisión literaria



De los 90 artículos hallados, el 35% de ellos fueron publicados en Estados Unidos; el 15%, en Reino Unido, y el 20%, en España. El porcentaje restante se distribuye en otros países de Europa, 10%, y solo un 20% corresponde a publicaciones en Latinoamérica ([figura 2](#)).

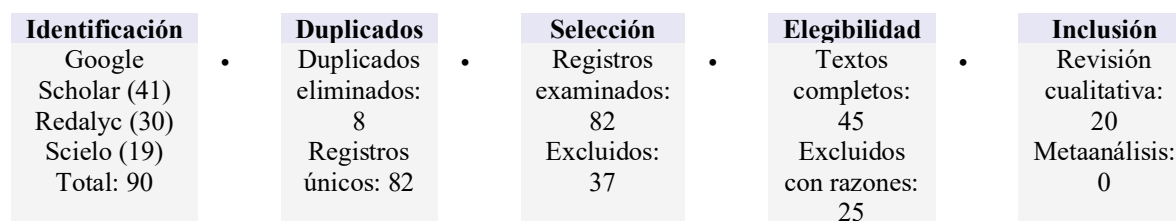
Figura 2

Distribución de artículos por países de publicación



Para la elaboración del estado del arte, se establecieron criterios de inclusión centrados en la pertinencia teórica y temática de los textos seleccionados. Se incluyeron artículos, capítulos de libros, tesis y documentos académicos que abordaran de forma explícita las categorías: “mediaciones”, “aprendizaje”, “didáctica” y “lectura”, en el contexto de la enseñanza inicial de la lectura. Solo se consideraron trabajos que presentaran un enfoque pedagógico, sociocultural o didáctico, con énfasis en los primeros ciclos de escolaridad.

Como criterios de exclusión, se descartaron investigaciones centradas en el desarrollo neurológico, clínico o psicológico, sin vinculación con los ciclos escolares o didácticos, así como trabajos que no incluyeran análisis teóricos o propuestas pedagógicas concretas; además de artículos sin acceso complementario, reseñas no académicas y literatura gris no validada. Para ello, se trabajaron filtros por año de publicación, idioma, tipo de documento y área temática. La selección siguió la estructura del flujograma PRISMA, un estándar internacional para reportar procesos de revisión sistemática ([Page et al., 2021](#)), con el propósito de documentar de forma rigurosa cada decisión y fortalecer la transparencia del análisis bibliográfico.

Figura 3*Flujo de la selección*

Nota: elaborada según el estándar PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

En cuanto al límite temporal, la búsqueda se restringió a publicaciones comprendidas entre los años 2000 y 2024, ya que este periodo refleja una etapa de consolidación y expansión de los enfoques socioculturales y didácticos en el campo de la lectura inicial. Asimismo, responde al interés por revisar aportes contemporáneos que dialoguen con el marco conceptual de autores como Vygotsky (1978), Rogoff (1993), Cassany (2006) y Chartier (1995), cuyas ideas han sido retomadas y recontextualizadas en investigaciones recientes. Adicionalmente, otras las limitaciones en la revisión del estado del arte fueron la búsqueda en solo tres bases de datos (Google Scholar, Redalyc y Scielo) y el uso de palabras clave específicas que pudo dejar por fuera investigaciones afines con distinta terminología.

Teniendo en cuenta la figura 3, se propone un criterio de pertinencia de la investigación basado en dos factores importantes: (a) hallar nuevas acepciones del concepto de *mediación*, y (b) encontrar y clasificar los *distintos tipos de mediaciones*, lo que permite establecer conclusiones sobre la comprensión del papel de las mediaciones en la formación lectora de los niños en diferentes contextos, como Estados Unidos, Reino Unido, España y Latinoamérica.

Análisis y discusión de resultados

El primer resultado del estado del arte consistió en la identificación de los diferentes tipos de *mediación*, entendida como el establecimiento

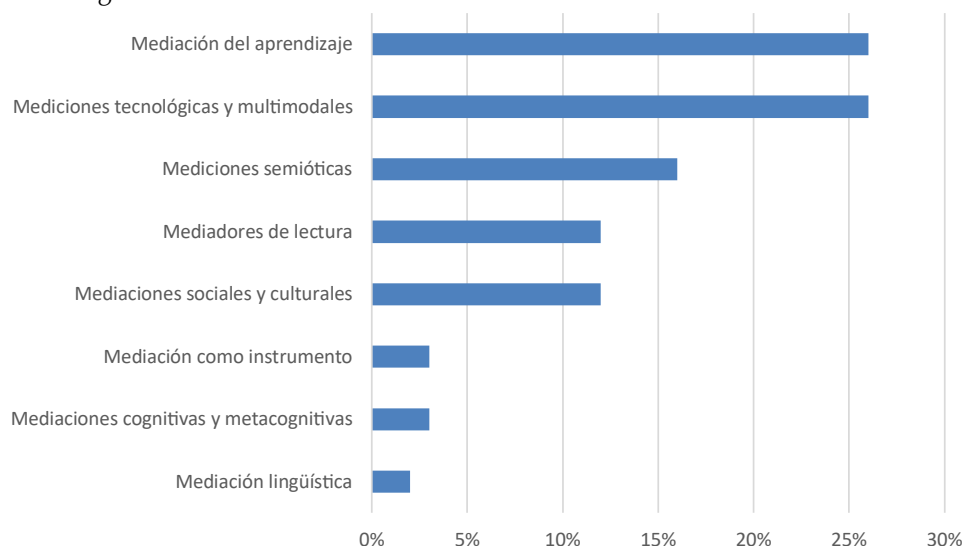
de condiciones para que el niño pueda iniciar su formación como sujeto lector. También se reporta, como segundo hallazgo, la clasificación para referirse a las mediaciones y su posible relación con la lectura. Para consolidar dicha clasificación, se analizó el título y el resumen de cada artículo, además de las palabras clave, para observar con qué temas o conceptos se relacionaban las mediaciones. Hubo casos en los que un autor se podía ubicar en más de una categoría, pues asociaban el tema de las mediaciones con diversos elementos de análisis. Los tipos de mediaciones que resultaron después del análisis son los siguientes:

- Del aprendizaje.
- Tecnológicas y multimodales.
- Semióticas.
- De lectura.
- Sociales y culturales.
- Como ambiente de aprendizaje-espacio.
- Cognitiva-metacognitiva.
- Lingüística.

Para precisar los resultados de la búsqueda, en la figura 4 se ilustran los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías.

Mediación del aprendizaje-mediación pedagógica

Para estudiar las mediaciones en el aprendizaje y su relación con las mediaciones pedagógicas, es necesario citar a Villalta et al. (2018), para quienes

Figura 4*Porcentaje de las categorías obtenidas en la revisión*

la mediación se refiere a la forma de interacción pedagógica, de la cual se generan experiencias positivas de aprendizaje, para así convertirse en el principal dispositivo de aprendizaje y de desarrollo emocional. Por otra parte, explica que la mediación es un concepto social, porque implica la transmisión de la cultura, los códigos, los valores y las normas; asimismo, su dimensión educativa actúa con el propósito de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos.

De este modo, el aprendizaje se comprende como un desarrollo puramente social, puesto que la enseñanza constituye el medio por el cual el desarrollo progresa (Putra *et al.*, 2020). Cuando la mente se abre con sentido, las mediaciones tejen puentes invisibles: no enseñan por imposición, sino guiando el pensamiento hacia el descubrimiento compartido.

Por otra parte, la mediación aplicada en el aprendizaje tiene otras funciones, puesto que, según Yang *et al.* (2018), debe ser intencional, de trascendencia, reciprocidad, significación y autorregulación. Asimismo, otro aspecto para destacar de la mediación es la influencia que tiene en los estudiantes para la configuración de su propio

mundo (Álvarez *et al.*, 2019), en un mecanismo que implica comprender los efectos que se asocian con el desarrollo de los discursos, mediados por una serie de componentes sociales y tecnológicos (Chávez *et al.*, 2019), y que les brindan la posibilidad de desarrollar la conexión entre aprendizaje y creatividad, lo cual, a su vez, posibilita el reconocimiento dinámico e integral de los talentos y habilidades que posee el ser humano (Sandoval *et al.*, 2020, citado por Catacora, 2024).

La mediación pedagógica se conecta con la mediación de aprendizaje, debido a que, según Aponte y Huérfano (2016), se concibe como un proceso de interacción pedagógica, de tipo social y consciente que tiene como finalidad transmitir conocimiento, generar experiencias significativas en el aula de clase y promover potencialidades humanas en lo que tiene que ver con ser, conocer, relacionarse y convivir. En el aprendizaje, las mediaciones son un mecanismo social que responde a una intención pedagógica y debe integrar los saberes previos, las finalidades de la educación, las características del contexto y los estilos de aprendizaje, y de esta manera, promover el desarrollo de un conocimiento que se construye por medio de diversas formas de interacción.

En la actualidad, sin embargo, esta fase de mediación ha sido alterado debido al desarrollo de nuevas dinámicas educativas que reclaman una mayor conexión con los contextos sociales y sus problemáticas, además de la irrupción de las tecnologías como recursos y herramientas que transforman las estrategias didácticas, ampliando los alcances de la mediación (Chávez *et al.*, 2019). Por ende, es importante hacer referencia a las mediaciones tecnológicas, y reconocer sus principales impactos en la enseñanza y el aprendizaje.

Mediaciones tecnológicas y multimodales

En el ámbito escolar, las mediaciones tecnológicas desempeñan un papel importante por su lugar en la relación enseñanza/aprendizaje (Fuenmayor, 2019), ya que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la multimodalidad de experiencias pasaron de ser consideradas una alternativa, a convertirse en elementos esenciales dentro de la trayectoria educativa (Molano *et al.*, 2015).

Otros beneficios de las TIC son (a) el acercamiento del educando con el mundo circundante, en cuanto las diferentes herramientas tecnológicas le permiten estar en contacto con situaciones problemáticas en tiempo real (Corchuelo-Rodriguez, 2018); (b) la mediación tecnológico-educativa, la cual deja de ser instrumental para convertirse en parte de la estructura de esta nueva civilización, llamada “sociedad del conocimiento”, desde un lugar dentro de la cultura (Avogrado y Quiroga, 2015, citados por Gómez, 2021), y (c) el fortalecimiento de la inteligencia interpersonal, al suscitar trabajos colaborativos con diferentes *software* y *hardware* (Sierra, 2019).

En efecto, Clerici (2017), en los primeros resultados de una tesis de maestría que busca identificar prácticas de lectura y escritura mediadas por la tecnología en el nivel superior, destaca factores como la motivación y el aprovechamiento del tiempo que ofrecen las TIC. En este sentido, las mediaciones tecnológicas asumirían una función de facilitadores,

pues facilitan el desarrollo de la lectura democrática, porque motiva la participación de todos.

López (2016, citado por Durán *et al.*, 2021) plantea que los recursos educativos digitales pueden ser cualquier material creado con un propósito formativo y disponible en los medios electrónicos. Estos materiales contemplan distintos temas, configuraciones y condiciones de uso, y podrían utilizarse por docentes y estudiantes de cualquier nivel educativo y por usuarios que no se encuentran en sistemas educativos convencionales.

En el desarrollo de esta categoría, se destacan los aportes de Manghi *et al.* (2014), quienes reconocen que las maneras de interacción en el aula son muy complejas y demandan del desarrollo y uso de enfoques basados en la multimodalidad, como medio para enriquecer las actividades y promover nuevas ideas de aprendizaje.

Por su parte, autores como Amador-Báquiro *et al.* (2022) destacan que el trabajo con textos multimodales promueve un mayor interés y motivación por parte de los estudiantes sordos, quienes pueden conceptualizar el mundo a través de una lógica visual enriquecida.

De esta manera, los textos multimodales incluyen imágenes y videos relacionados con los textos; así, se generan nuevos mecanismos de comunicación cultural que replantean las expresiones comunicativas y que favorecen nuevos procesos de mediación entre una vasta red de información circundante por internet y los conocimientos y experiencias previas de cada estudiante (Manghi *et al.*, 2014). De este modo, se podrían condensar las mediaciones tecnológicas y culturales, en un texto multimodal, ya que a través de ellos se puede expresar un sentido de diferentes formas (mediación tecnológica) y se pueden conocer y resignificar expresiones propias de la cultura del estudiante (mediación cultural). La importancia de las mediaciones tecnológicas reside en su poder de convocatoria hacia el cumplimiento de una tarea, lo que podría ser utilizado para explorar muchos conceptos y generar diferentes aprendizajes significativos en contexto.

Mediaciones semióticas

En esta categoría se agrupan trabajos que analizan la mediación semiótica como objeto de estudio. Se entiende como la interpretación de los objetos que constituyen la meta de la enseñanza y que, además, favorecen la articulación entre los significados personales y los significados institucionales y académicos, con el fin de avanzar en la construcción de sentido.

Al respecto, la apreciación de [Camargo \(2014\)](#) sobre el carácter impredecible de la mediación semiótica es fundamental: no es un proceso completamente planificable ni lineal, pues depende de los estudiantes y de los signos que el profesor va infiriendo en sus intervenciones.

Según lo anterior, para la construcción de esta categoría se destaca, por ejemplo, la investigación de [Camargo \(2014\)](#), quien estudia la mediación semiótica del profesor y la define como el conjunto de acciones comunicativas deliberadas que realiza con el propósito de lograr una interacción coherente que favorezca el aprendizaje. Por esta razón, el objetivo de la interacción no se centra en el avance del docente en la construcción de significado, sino que contribuya a que sus estudiantes avancen en ello.

De acuerdo con [Rojas \(2019\)](#), una de las tareas de la educación debe ser adoptar ese enfoque *ontosemiótico*, lo cual se traduce en diseñar esos ambientes de aprendizaje, donde se potencialicen las aptitudes de los estudiantes con base en su contexto y realidad empírica.

Estos hallazgos se relacionan con la investigación elaborada por [Camargo et al. \(2014\)](#), quienes plantean un análisis sobre la *teoría de la mediación semiótica* para estudiar y comprender el papel de un profesor que decide favorecerse de las características de las diversas herramientas, utilizadas como mediadoras, para beneficiar procesos de aprendizaje a través de un punto de vista sociocultural. Por su parte, [Arzarello \(2019\)](#) conduce a determinar y conocer la *covariación* como un aspecto teóricamente ubicuo del pensamiento matemático, y se centra en

la multimodalidad, donde las formas educativas de lo “relativo” suceden y se maduran en las clases de matemáticas y cómo son cruciales los recursos semióticos para este desarrollo.

Finalmente, [Perry et al. \(2020\)](#) presentan el análisis de la mediación semiótica que los enunciados de dos tareas, en el área de geometría, ejercieron sobre la construcción de significado en el caso de un estudiante. Se observa que la mediación semiótica de las tareas permite desarrollar una actividad que se enriquece y ayuda a desarrollar nuevas potencialidades en lo que tiene que ver con resolución de problemas, exploración empírica, verificaciones de hipótesis, planteamiento de conjeturas y justificación teórica de la conjetura: todo a través de un desarrollo donde es posible formular mejor los enunciados en el diseño de tareas como medio para promover el desarrollo de un aprendizaje significativo.

De acuerdo con el análisis que se ha planteado sobre esta categoría, se puede afirmar que las mediaciones semióticas tienen tres características particulares. En primer lugar, poseen una naturaleza activa, puesto que el valor de los signos radica en su poder de provocar diferentes acciones. En segundo lugar, se destaca el poder transformador de las mediaciones semióticas, dado que la apropiación de signos para la comunicación verbal y escrita genera transformaciones importantes en cómo las personas se relacionan entre sí y con el ambiente ([Rojas, 2019](#)). Y, en tercer lugar, se resalta que, a medida que las comunidades utilicen significados y símbolos que se construyen para comunicarse y actuar, sus dimensiones cognoscitivas se verán influenciadas por ellos. En conclusión, se puede destacar que las mediaciones semióticas alteran las formas de entender y de enfrentar el mundo.

Mediadores de lectura

El mediador acompaña los procesos de lectura para generar un sentido, conectar la lectura con la realidad del individuo y monitorear su progreso

(Tovar, 2018). En este caso, también se pudo relacionar con el juego, pues tanto la lectura como el juego precisan de un mediador, lo que favorece el ejercicio de las dimensiones del desarrollo y establece las bases de un aprendizaje significativo del estudiante (Núñez, 2021).

Los mediadores de lectura pueden actuar en función del ámbito en el que se desenvuelven (Tosi, 2019). Es importante reconocer que no debe confundirse mediación con animación o promoción de lectura. A finales de los años 1990, se entendía y se practicaba de esta manera, porque, en muchos casos, generaba un interés inicial mediante las actividades lúdicas (cuentacuentos, títeres, etcétera) y no se lograba tal acercamiento entre lector y libro. En todo caso, una combinación de animación, promoción y mediación puede ser rica para tomar lo mejor de cada enfoque (Saldaña-Gómez et al., 2020).

Por su parte, Mosca (2020) aborda una concepción de mediador no centrada en el papel activo de generador de determinadas condiciones para el ejercicio de lectura, sino que propone un ejercicio para fortalecer la comprensión de lectura a través de análisis de los mediadores semióticos de un relato, es decir, aquellos que median entre los conocimientos del estudiante y la nueva información que aporta el texto.

Lo anterior se tiene en cuenta no para el análisis de la lectura desde un punto de vista semiótico, sino en la concepción de que el mediador de lectura debe saber previamente cómo el lector pone en escena los valores modales del deber y el querer como valores que inciden en su manera de comprender y valorar el texto. Por tanto, es clave estudiar cómo las diversas formas de manipulación en la educación contribuyen a educar sujetos competentes en el discurso (Brito et al., 2012).

En conclusión, es pertinente generar una mediación de lectura diferente para evitar la manipulación, la reproducción o asimilación cultural inocente y pasiva, sin la comprensión de qué nos están diciendo, hacia dónde y cómo nos están formando.

Mediaciones sociales y culturales

Para empezar a analizar el concepto de las mediaciones culturales, se debe profundizar el significado de *cultura*, pues no solo se entiende como un conjunto de factores como lengua, etnicidad, tradiciones y origen geográfico, sino como una serie de representaciones que afectan el desarrollo de la personalidad, de la conducta y de la identidad (Lund, 2008).

Una vez que se reconoce el significado de la cultura como algo trascendental en cómo las personas se relacionan consigo mismas, con las demás y con el entorno, hay un reconocimiento de una sociedad multicultural. Esto quiere decir que permanecen en una continua correspondencia entre las diversas maneras de vivir en el mundo y de entender los vínculos y significados que componen una realidad determinada (Sánchez, 2017). También, los aprendientes requieren, para asimilar saberes y comportamientos, de operaciones cognitivas que les permitan captar, elaborar, interiorizar e integrar esos saberes y comportamientos en sus propias estructuras; además de ponerlos en uso estratégicamente para las experiencias interculturales ocurrientes en su vida (Mejías, 2023). Esto obliga a generar y mejorar continuamente las capacidades que llevan a una persona a entender esas formas de comportarse, de pensar y de sentir, que existen en los diversos contextos (Castillo, 2006).

Otro aspecto para destacar es la dependencia del desarrollo y uso de las mediaciones culturales en el aula de clases, con la capacidad que tengan los docentes de promover constantemente nuevas dinámicas de clase, que vayan más allá de los métodos tradicionales de enseñanza asociados a la lectura, la escucha y los ejercicios orales, para establecer nuevos espacios de interculturalidad. Esta última se entiende como un tipo de relación que se establece de manera intencional entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida (Geofrey y Jara 2022).

En cuanto más amplio sea el horizonte de posibilidades y la mirada de quien enseña, se logra una mejor mediación con quien aprende, quien estará abierto a dejarse orientar y a seguir lo que ve en quien le enseña.

Por otro lado, se resaltan los aportes de [Martínez \(2015\)](#), quien analiza las implicaciones de la identidad cultural en la escuela y la educación, en el caso del contexto educativo del Centro Escolar Mario Calvo, de la ciudad de Izalco:

La escuela ya ha tomado el rol de reproducir o asimilar la cultura. Partiendo de que la interculturalidad es relevante para todos los alumnos, no solo para los inmigrantes o las minorías étnicas culturales, la escuela está llamada a jugar un rol más determinante como promotora de la diversidad cultural. Está llamada a promover una educación en la diversidad cultural, donde se reconoce, aprovecha y alienta la diferencia cultural. (p. 44)

Por su parte, [Chenet et al. \(2017, citado en Aratia y Huanacuni, 2022\)](#) analizan la conexión entre la identidad cultural de los docentes y su desempeño. Afirman que el nivel de identidad cultural de muchos docentes de secundaria es moderado e inadecuado, puesto que no se identifican con su cultura. Esto conduce a la evasión de responsabilidades en la planificación de actividades culturales extracurriculares y genera, para los estudiantes, un referente poco adecuado para fortalecer sus ideales y proyectos de vida desde sus cosmovisiones culturales. Asimismo, se observa que los docentes con una mejor identidad cultural tienen, generalmente, un mejor desempeño como docentes porque desarrollan estrategias de aprendizaje basadas en la creación de espacios, donde los estudiantes puedan reflexionar sobre su entorno y sobre su pasado, con el fin de establecer nuevas soluciones a las problemáticas que se presentan.

Por tanto, explica [Eslava \(2016\)](#), el ser humano vive en una relación con una serie de elementos que se transforman continuamente, a través de mecanismos que representan rupturas

y continuidades. Es preciso reconocer y tener en cuenta esos elementos y cambios para comprender cómo la adaptación de la educación a las nuevas dinámicas demanda actividades que integren a los mediadores sociales como ejes en el desarrollo del aprendizaje ([Mate, 2011](#)).

De igual manera, se destacan los aportes de [Vila y De Gispert \(2019\)](#), pues explican que, si bien ambas tienen un papel mediador, las herramientas psicológicas se dirigen hacia el interior y no modifican el objeto de la operación psicológica. Se resalta la importancia del sentido del aprendizaje en el uso de los sistemas de símbolos y signos, con una mayor trascendencia en el lenguaje. En síntesis, la lectura a través de la mediación cultural trata de comprender el contexto, las problemáticas sociales y las costumbres culturales de una comunidad.

Mediación del aprendizaje-espacio

Hablar de mediación del aprendizaje en relación con el espacio implica reconocer que el lugar donde se enseña y se aprende modela el tipo de vínculos, acciones, interpretaciones y significados que se construyen en el desarrollo educativo. No se aprende igual en un espacio flexible, acogedor y abierto al diálogo, que en uno rígido, fragmentado o centrado en la obediencia.

Sobre esta categoría, se resaltan principalmente los aportes de [Acuña \(2016, citado por Aldaba, 2023\)](#), para quien la resignificación de los ambientes de aprendizaje en la escuela lleva a repensar los espacios físicos, los recursos y los materiales, así como las formas de interacción pedagógica entre los sujetos. En este mismo sentido, según [Moreno y López \(2015, citados por Vásquez, 2024\)](#),

Todo ser humano propende a aprender desde el momento en que comienza su relación con el medio circundante, independientemente de las capacidades que manifieste. Nace dotado de infinitas posibilidades de desarrollo a la espera de ser actualizadas. Algunos son capaces de nutrirse por sí solos

de las experiencias del medio, otros necesitan de la guía de un mediador que las seleccione y organice. (p. 172)

A pesar de que no se podría afirmar que es un instrumento, el ambiente de aprendizaje es un mediador, por cuanto ofrece condiciones óptimas a los estudiantes para practicar el acto de leer.

A su vez, [Moreno y López \(2015\)](#) también reconocen al espacio o al ambiente como un mediador que incide en cómo el sujeto percibe la realidad, orienta modos particulares de comportarse y participa en el desarrollo del aprendizaje. De esta manera, se comprende la importancia del espacio como articulador de los significados y los significantes, a la vez que orienta miradas particulares frente al aprendizaje y la construcción de los conocimientos.

Por su parte, [Corchuelo-Rodríguez \(2018\)](#) explica que las metas académicas y la incidencia de la práctica del docente están significativamente vinculadas a las estructuras de aprendizaje, y por ende, al diseño y desarrollo de estrategias para que sea posible incidir favorablemente el aprendizaje. Así, resultan claves los conocimientos del docente, sus prácticas pedagógicas y cómo utiliza diversos recursos para promover el aprendizaje en los estudiantes.

En conjunto, el docente se instaaura como un mediador del aprendizaje, a partir de sus prácticas pedagógicas, experiencias, creencias, concepciones, modelos de comunicación, recursos utilizados en el aula, enfoques de enseñanza y formas de interacción con los estudiantes.

Mediaciones cognitivas-metacognitivas

Según [Saldarriaga y Urbano \(2023\)](#), el conocimiento de la cognición se divide en tres partes:

declarativo, es decir, el conocimiento que los individuos tienen sobre sí mismos como aprendices en términos de sus habilidades, capacidades y recursos intelectuales necesarios para realizar una tarea; el

procedimental, referido al conocimiento de cómo utilizar estrategias de aprendizaje para implementar y realizar una tarea, y el condicional relacionado al saber cuándo y por qué usar ciertas estrategias, habilidades y procedimientos de aprendizaje para realizar una tarea. (p. 31)

Por su lado, Sulmont (citado por [Castañeda et al., 2024](#)) explica que el ser humano entiende la información a través de *instrumentos cognitivos*, los cuales, según la psicología, son descritos como dispositivos específicos del terreno cognitivo, relacionados con operaciones mentales (elementos básicos de la inteligencia), procesos transversales (capacidad de abstraer o generalizar), conceptos y representaciones.

Según [Escobar \(2011\)](#):

La *mediación cognitiva* se refiere a la adquisición de herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas en el campo de las disciplinas académicas. El proceso de mediación cognitiva sistemática se inicia con la escuela y los maestros empiezan a incorporar términos, como expresión de conceptos científicos, junto con las palabras espontáneas que integran el periodo escolar. (p. 60)

En este sentido, la mediación se concibe como una interacción dialógica y lúdica que favorece la adquisición de conocimiento y reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje ([Orellana y Santiago, 2023](#)).

Las *mediaciones metacognitivas* tienen, con respecto a su ejecución, un grado de automatización según el cual el individuo opera con ellas de manera simple, esto es, sin detenerse a constatar paso a paso la ejecución misma. En efecto, tal y como afirma [Valenzuela \(2019\)](#), aunque suelen confundirse en diferentes investigaciones, las mediaciones metacognitivas representan elementos totalmente diferenciables y de cuya precisión depende la correcta comprensión de ambos. Justamente, es necesario comprender que el desarrollo

de las habilidades metacognitivas tiene que ver con la interrelación de tales habilidades entre sí.

Mediación lingüística

Esta categoría se debe entender como el desarrollo del aprendizaje de la producción de sentidos y significados en cada sociedad, que intervienen en un conjunto amplio de prácticas sociales, donde el lenguaje ocupa una posición especial debido a su conexión con los procesos de comunicación, entendimiento y configuración social de sentidos y significados. En la práctica educativa, resulta fundamental comprender al lenguaje como un mediador clave en la construcción de sentidos, que profundiza en los conocimientos para favorecer el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por otro lado, Esteve (2009, citado por [Gajardo et al., 2021](#)) plantea que, en la interacción en el aula de clases, se establecen espacios en los que interactúan elementos de los contextos social, de enseñanza y de aprendizaje. Este paso de lo intrapersonal a lo interpersonal es mediado socialmente por distintos instrumentos, como el lenguaje y el diálogo. En este sentido, se debe analizar cómo los docentes y los estudiantes construyen sus propios significados en sus contextos, a través de las actividades que desarrollan, los recursos que emplean, la manera como se atiende a las necesidades educativas y las relaciones que se configuran. A través de los mediadores lingüísticos asociados a la generación de un discurso, es posible comprender que la educación es una evolución conjunta en el que el pensamiento y el lenguaje están estrechamente vinculados.

En la discusión de resultados para el caso de esta categoría, se encontró que, cuando se estudia el proceso de mediación de enseñanza y aprendizaje, se reconocen dos actores: el educando y el educador. Los autores mencionados en el párrafo anterior plantean que, para que esa mediación sea fructífera y constructiva, es pertinente la existencia de estrategias que potencien esa unión en función del desarrollo holístico del estudiante ([Quinteros, 2024](#)).

En esta mediación, se resalta la importancia del rol del estudiante, quien debe tener una disposición y actitud adecuada en el aprendizaje, además de la habilidad de relacionar sus conocimientos y experiencias previas con los enfoques que se establecen en el aula de clase.

Desde una perspectiva histórico-cultural, el educando debe utilizar todos sus saberes previos para confrontarlos con la dificultad inherente a la solución de problemas que se le presenta, para que, desde allí, junto con el docente, puedan adelantar un trabajo de comprensión y de deconstrucción que lo lleve a hallar la respuesta a sus preguntas. Aquí existen diferentes formas en que el estudiante, en su papel activo, puede construir el conocimiento que requiere para solucionar los problemas de su interés, y aquellos que, aun si no lo son, requieren de su actuación ([Abdala y Pallioto, 2011](#)).

Las investigaciones que indagan la mediación social presentan la siguiente problemática: la mediación social es un proceso que se debe llevar de la letra de los programas estatales de lectura hacia los lugares públicos que tengan un significado afectivo para el niño. Dicho esto, los adultos deben favorecer la lectura, para que el potencial lector pueda comprender la complejidad del contexto en el que vive, las formas de interacción con otros y las costumbres de su comunidad. Según [Bolaño \(2020\)](#), la educación actual está inexorablemente vinculada con el contexto económico, social y cultural, por lo que los saberes, en las aulas, deben construirse y obedecer a las necesidades del mundo exterior.

Conclusiones

En concordancia con el objetivo principal del estado del arte, se ha evidenciado que los autores asocian el tema de las mediaciones en el aprendizaje con diferentes elementos en el desarrollo de la educación, como la tecnología, la semiótica, la cognición, la lectura, las características del ambiente de aprendizaje, el rol del docente y los

componentes de tipo social y cultural que median los procesos de formación en lectura. En conjunto, este análisis ayuda a comprender el concepto de la *mediación* como algo multidimensional que tiene efectos en el aprendizaje, en la medida en que promueve la articulación de elementos que son parte del contexto del estudiante con las actividades de clase, estrategias pedagógicas y contenidos educativos.

Se observa una perspectiva que identifica las mediaciones como relación dialógica entre el estudiante, el docente y las tecnologías. Esta correspondencia implica el manejo de medios (computadores, textos, libros, celulares, aplicaciones) por parte del estudiante y del docente, dentro de un contexto determinado, con el fin de que los medios se conviertan en mediaciones pedagógicas para los estudiantes.

Por último, se puede reconocer que los mediadores ayudan a generar nuevos sentidos y a desarrollar interpretaciones que enriquecen el proceso de lectura, puesto que ayudan a mejorar la motivación y el interés de los estudiantes. De esta manera, conectan la realidad con el conjunto de significados que posee el estudiante, lo cual favorece el desarrollo de las capacidades lectoras. En los resultados del estado del arte, se manifiestan problemas de orden epistemológico pedagógico y didáctico alrededor de las mediaciones. En consecuencia, hallamos la necesidad de estudiar la categoría mediaciones y su relación con el aprendizaje de la lectura, y conjeturamos que la oferta de la clasificación no está identificada con los recursos de los maestros. Por tanto, caracterizar las mediaciones que se vinculan con la lectura nos permite involucrar a los maestros en analizar las más necesarias o efectivas en el desarrollo, tanto de aprender a leer como la fase de leer.

En este proceso de enseñanza (maestro) y aprendizaje (estudiante) al que nos conduce el sistema didáctico, damos paso a las mediaciones como esas complejidades que surgen “entre dos”, maestro-niño. Por esta razón, es menester

indagar y develar las mediaciones que requieren una trayectoria de aprendizaje de la lectura; las configuraciones de un sistema didáctico donde las mediaciones aseguren un pleno aprendizaje de la lectura; el lugar de las relaciones didácticas en la formación lectora de los niños de la educación inicial, y los estudios didácticos que se pueden adelantar sobre las mediaciones para la formación lectora en los primeros grados de escolaridad.

Asimismo, se considera que el aprendizaje de la lectura se produce gracias al encuentro diario de compartir experiencias de esta, desde la cuna y sostenidas en el transcurso de la vida, y la interacción con la cultura; pensamos, también, que se puede dar en situaciones diferentes dentro de los primeros años, la cual cuenta con dos vertientes: una referida al aprender a leer y otra a leer desde ese aprendizaje. Por tanto, queda para futuras investigaciones comprender cómo las mediaciones pueden promover y mejorar la comprensión lectora, mediante funciones específicas dentro del aprendizaje; reconocer cómo las TIC influyen en nuevas mediaciones y posibilidades para el desarrollo de la lectura, por medio de objetos o recursos que den lugar, y analizar cómo se efectúa una mediación efectiva entre maestro y estudiante para consolidar un proceso de aprendizaje de lectura a través de la variedad de textos leídos y reflexionados.

A modo de cierre, se espera profundizar para ampliar el tema de las mediaciones a partir de un estudio didáctico que fortalezca los recursos del maestro para el aprendizaje de la lectura en los primeros grados.

Reconocimientos

Este artículo forma parte del proyecto de investigación “Estudio didáctico de las mediaciones en el aprendizaje de la lectura en niños y niñas de los primeros ciclos”, para optar al título de Doctor Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

- Abdala, L., y Pallioto, M. (2011). Un enfoque constructivista en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática para el desarrollo de competencias. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 91-113.
- Aldaba, M. (2023). *Autodeterminación y ambientes de aprendizaje para el estudio de contenidos conceptuales de educación física, con el alumna-do de la Est No. 29 de Tayahua, Villanueva, Zaca-tecas. Ciclo escolar 2021-2022* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Reposi-torio Dspace. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11845/3469>
- Álvarez, A., Sandoval, O., Saker, J., y Moreno, G. (2019). *Mediaciones pedagógicas y didácticas. Una propuesta para la formación en competencias de la Educación Superior*. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/6734>
- Amador-Báquiro, J., Barragán-Giraldo, D., y Álvarez-Var-gas, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la es-cuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber*, 13(32), e1291. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12911>
- Aponte, E., y Huérfino, A. (2016). *Mediaciones pedagó-gicas que favorecen la convivencia y la transforma-ción de la cultura escolar* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Ja-veriano. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/840a4976-d99f-4610-b1b6-ca-64f84e6bad/content>
- Aratia, G., y Huanacuni, L. (2022). Identidad cultu-ral y actitud frente al aprendizaje de lenguas in-dígenas en estudiantes universitarios. *Ciencia UNEMI*, 15(39), 84-93. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp84-93p>
- Arzarelo, F. (2019). La covariación instrumentada: un fenómeno de mediación semiótica y epistemo-lógica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 14(18), 11-29. <https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-co-variacion-instrumentada-un-fenomeno-de-media-cion-semiotica-y-epistemologica>
- Bolaño, O. (2020). El constructivismo: modelo pedagó-gico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 24(3), 488-502. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1413>
- Brito A., Pineau, P., y Southwell, M. (coord.). (2012). *La lectura y la escritura en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Camargo, L., Molina, Ó., Perry, P., y Samper, C. (2014). Mediación semiótica y construcción de significado del rayo a través de su uso. En M. González, M. Co-des, D. Vera y T. Ortega (coords.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 197-206). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Castañeda, L., Piedrahita, Y., y Álvarez, Y. (2024). *Forta-lecimiento de la lectura crítica a través de una se-cuencia didáctica mediada por textos multimodales y Recursos Educativos Digitales (RED) con los estu-diantes del grado quinto de la Institución Educativa Ciudadela de las Américas* [Tesis de maestría, Uni-versidad de Cartagena]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/18900>
- Castillo, S. (2006). *Formación del profesorado en edu-cación superior: desarrollo curricular y evaluación*. McGraw-Hill.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura con-temporánea*. Anagrama.
- Catacora, J. (2024). *El pensamiento creativo y los nive-les de logro de las y los estudiantes de la Institución Educativa JEC Túpac Amaru de Chincheros en el 2023* [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado New-man]. Registro Nacional de Trabajos de Investiga-ción. <https://hdl.handle.net/20.500.12892/1209>
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación: es-tudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Chávez, M., Flores, P., Padget, G., y Vergara, A. (2019). *Estrategias no tradicionales en mediación del apren-dizaje significativo* [Tesis de pregrado, Universidad de Viña del Mar]. Repositorio Institucional de la Uni-versidad de Viña del Mar. <https://repositorio.uvm.cl/items/c00bdd81-9025-4827-a659-b3e7129c5eba>

- Clerici, C. (2017). La mediación tecnológica en el acompañamiento y la visualización del proceso de escritura. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 227-244. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.013>
- Corchuelo-Rodriguez, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 29-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Durán, L., Medina, M., Alvear, S., y Beltrán, M. (2021). *Integración de recursos educativos digitales disponibles en el portal Maguaré del Ministerio de Cultura como estrategia de mediación pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grados primero y segundo del colegio Benposta Nación de Muchachos, Bogotá D. C.* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Digital. <https://hdl.handle.net/11227/13568>
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*, 20(1), 58-73.
- Eslava, J. (2016). *Mediación social: teorías y enfoques de intervención*. Pontifica Universidad Javeriana.
- Fuenmayor, D. (2019). Competencias de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y formación integral en el personal docente de instituciones educativas de Básica Secundaria. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477249927002/html>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Gajardo, J., Rojas, J., Albornoz, C., y Romero, J. (2021). Estudio de clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 147-164. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306>
- Geoffroy, M., y Jara, A. (2022). Desde el enfoque comunicativo al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. *Paideia Revista de Educación*, (71), 60-73. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/18307>
- Gómez, L. (2021). Competencias investigativas: apertura al desarrollo de la mediación tecnológica. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 21(1), 467-482. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/view/9223
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lund, A. (2008). Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35-54. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000414>
- Manghi, D., Arancibia, M., Llanes, O., y Herrera, P. (2014). Medios semióticos y definición multimodal en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein*, (NE 1), 37-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.2>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili S. A.
- Martínez, N. (2015). Identidad cultural y educación. *Diá-Logos*, 5(8), 33-40. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/203>
- Mate, E. (2011). La mediación social (mediaciones). *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (114-115), 30-32. <http://hdl.handle.net/10469/4798>
- Mejías, T. (2023). *Material curricular para el desarrollo de la competencia pluricultural de sinohablantes en ELE: nivel umbral* [Trabajo final de máster, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. accedaCRIS. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/126790>
- Mena, E. (2023). *Impacto social de las tecnologías de la información en instituciones públicas*. Dykinson.
- Molano, G., Quiroga, Á., y Romero, A. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), 205-221. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.06>
- Moreno, A., y López, S. (2015). Ambientes educativos escolares: una investigación sobre la propensión a aprender en jardines infantiles chilenos. *Revista*

- Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 169-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300011>
- Mosca, S. (2020). *Los mediadores de lectura de la comunidad y sus estilos: estudio de casos en Biblioteca Solidaria* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1877>
- Núñez, A. (2021). *Propuesta pedagógica a partir de una secuencia didáctica basada en las actividades rectoras del preescolar para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del grado Transición en la Escuela Urbana García Cadena del municipio de Charta* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/15384>
- Orellana, R., y Santiago, M. (2023). Mediaciones realizadas a estudiantes de segundo de primaria en una tarea de generalización. *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 17(3), 239-264. <https://doi.org/10.30827/pna.v17i3.24153>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., y Moher, D. (2021). PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *The British Medical Journal*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perry, P., Camargo, L., y Samper, C. (2020). Mediación semiótica potencial y real del enunciado de tareas geométricas. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 12(3), 96-108. <https://doi.org/10.46219/rechiem.v12i3.33>
- Putra, A., Novitasari, D., Asbari, M., Purwanto, A., Iskandar, J., Hutagalung, D., y Cahyono, Y. (2020). Examine relationship of soft skills, hard skills, innovation and performance: the mediation effect of organizational learning. *International Journal of Science and Management Studie*, 3(3), 22-34. <https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v3i3p104>
- Quinteros, F. (2024). *Apoyo pedagógico y compromiso público en distintas áreas disciplinares: una mirada hacia los territorios académicos* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/87268>
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. Wozniak y K. (eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rojas, Y. (2019). Mediación de lectura desde una perspectiva semiótica discursiva: preguntas orientadoras a partir del análisis del cuento *El tigre y el ratón*, de Keiko Kasza. *Rastros Rostros*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2019.01.05>
- Saldaña-Gómez, D., Barrera-Garnica, C., y Fajardo-Pacheco, I. (2020). Mediación y animación a la lectura infantil: caso mercados y plazas. *Killkana Social*, 4(1), 7-12. https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/617
- Saldarriaga, O. L., y Urbano, R. (2023). Práctica docente centrada en el desarrollo de habilidades Metacognitivas. *Alpha Centauri*, 4(2), 29-36. <https://doi.org/10.47422/ac.v4i2.146>
- Sánchez, M. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *Revista de Didáctica ELE*, (24), 34-55. <https://marcoele.com/competencia-intercultural-y-aprendizaje-del-castellano-como-segunda-lengua>
- Sierra, C. (2019). *El sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en relación con la formación ciudadana, en docentes del nivel de educación básica secundaria en la ciudad de Medellín* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77573>
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 8(4), 4-15. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781>
- Tovar, M. (2018). *El juego como mediación en los procesos iniciales de lectura y escritura del grado transición: estado del arte* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/14449>

-
- Valenzuela, Á. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, 12-33. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>
- Vásquez, R. (2024). Propensiones educativas: aprender, enseñar, mediar. *Ensayos Pedagógicos*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/rep.19-1.11>
- Vila, A., y De Gispert, S. (2019). Pensamiento y lenguaje. *Cuadernos de pedagogía*, (141), 20-22.
- Villalta, A., Budnick, C., y Reyes, F. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 33-45. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58496>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yang, Z., Nguyen, V., y Le, P. (2018). Knowledge sharing serves as a mediator between collaborative culture and teacher innovation capability: an empirical research. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 33(7), 958-969. <https://doi.org/10.1108/JBIM-10-2017-0245>

Anexo 1.*Cuadro de los documentos analizados en el estado del arte.*

Número	Título	Año	Fuente de publicación
1	Abdala, L. y Pallioto, M. <i>Un enfoque constructivista en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática para el desarrollo de competencias.</i>	(2011)	Universidad Rafael Bellos Chacín.
2	Aldaba, M. <i>Autodeterminación y ambientes de aprendizaje para el estudio de contenidos conceptuales de educación física, con el alumnado de la Est No. 29 de Tayahua, Villanueva, Zacatecas. Ciclo escolar 2021-2022</i> [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas].	(2023)	Repositorio Dspace. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11845/3469
3	Álvarez, A., Sandoval, O., Saker, J. y Moreno, G. <i>Mediaciones pedagógicas y didácticas. Una propuesta para la formación en competencias de la Educación Superior.</i>	(2019)	Universidad de la Costa. https://hdl.handle.net/11323/6734
4	Amador-Báquiro, J., Barragán-Giraldo, D. y Álvarez-Vargas, C. <i>Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales.</i>	(2022)	<i>Praxis & Saber</i> , 13(32), e1291. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12911
5	Angarita Jaimes, E. y Morales Salas, A. <i>Estrategias pedagógicas para la mediación de las TIC, en la enseñanza de las matemáticas, en la educación media</i> [Tesis de posgrado, Universidad de la Costa].	(2019)	Repositorio Institucional Universidad de la Costa. https://hdl.handle.net/11323/4627
6	Aponte, E. y Huérffano, A. <i>Mediaciones pedagógicas que favorecen la convivencia y la transformación de la cultura escolar</i> [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].	(2016)	Repositorio Institucional Javeriano.
7	Aratia, G. y Huanacuni, L. <i>Identidad cultural y actitud frente al aprendizaje de lenguas indígenas en estudiantes universitarios.</i>	(2022)	<i>CIENCIA UNEMI</i> , 15(39), 84-93. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp84-93p
8	Arzarelllo, F. <i>La covariación instrumentada: Un fenómeno de mediación semiótica y epistemológica.</i>	(2019).	<i>Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática</i> , 14(18), 11-29. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-covariacion-instrumentada-un-fenomeno-de-mediacion-semiotica-y-epistemologica
9	Baquero, M., Fuertes, F. y Gama, B. <i>Una aproximación a las funciones mediadoras de los materiales impresos de lengua castellana.</i>	(2015)	En <i>El texto escolar: Investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá</i> (pp. 65–87). Universidad de la Salle.
10	Martín-Barbero, J. <i>De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.</i>	(1987)	Editorial Gustavo Gili S.A.
11	Barranco, N. <i>La mediación oral en el contexto escolar con alumnado extranjero: su impacto en el aula de inglés en educación primaria.</i>	(2014)	Universidad de Valladolid.
12	Bénédict, L. <i>Médiation linguistique et dynamique inter-culturelle de l'enseignement-apprentissage du français au primaire en milieu rural Ivoirien.</i> [Mediación lingüística y dinámica intercultural de la enseñanza-aprendizaje del francés en la enseñanza primaria en el medio rural de Côte d'Ivoire]	(2018)	Recherches en didactique des langues et des Cultures. Les cahiers de l'Acedle.
13	Bilat, E. <i>Médiation et métacognition: Comment les intégrer dans l'enseignement en soutien pédagogique?</i> [Mediación y metacognición: ¿Cómo integrarlos en la enseñanza como apoyo pedagógico?]	(2015)	Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE.

Número	Título	Año	Fuente de publicación
14	Blake, C. <i>Mediaciones hacia la lectura: juego, arte y literatura.</i>	(2017)	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
15	Bolaño, O. El constructivismo: Modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas.	(2020)	Revista EDUCARE – UPEL-IPB, 24(3), 488–502. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1413
16	Brito, A., Pineau, P. y Southwell, M. (Coord.) <i>La lectura y la escritura en la escuela.</i>	(2012)	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
17	Camargo, L. Molina, Ó., Perry, P. y Samper, C. Mediación semiótica y construcción de significado del rayo a través de su uso.	(2014)	En M. González, M. Codes, D. Vera y T. Ortega (Coords.), <i>Investigación en Educación Matemática XVIII</i> (pp. 197-206). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
18	Castañeda, L., Piedrahita, Y. y Álvarez, Y. <i>Fortalecimiento de la lectura crítica a través de una secuencia didáctica mediada por textos multimodales y Recursos Educativos Digitales (RED) con los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Ciudadela de las Américas</i> [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].	(2024)	Repositorio Institucional de la Universidad de Cartagena. https://hdl.handle.net/11227/18900
19	Castillo, S. <i>Formación del profesorado en educación superior: Desarrollo curricular y evaluación.</i>	(2006)	McGraw-Hill.
20	Catacora, J. <i>El pensamiento creativo y los niveles de logro de las y los estudiantes de la Institución Educativa JEC Túpac Amaru de Chincheros en el 2023</i> [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado Newman. Tacna Perú].	(2024)	Registro Nacional de Trabajos de Investigación. https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2801456
21	Chaves, A. <i>Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial.</i>	(2011)	Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC).
22	Chávez, M., Flores, P., Padget G. y Vergara, A. <i>Estrategias no Tradicionales en Mediación del Aprendizaje Significativo</i> [Tesis de pregrado, Universidad de Viña del Mar].	(2019)	Repositorio Institucional de la Universidad de Viña del Mar. https://repositorio.uvm.cl/items/c00bdd81-9025-4827-a659-b3e7129c5eba
23	Clerici, C. La mediación tecnológica en el acompañamiento y la visualización del proceso de escritura.	(2017).	<i>Tendencias pedagógicas</i> , (30), 227-244. https://doi.org/10.15366/tp2017.30.013
24	Compte, C. <i>La médiation de l'image en mouvement. Son rôle dans l'apprentissage des langues.</i>	(2009)	Université de Picardie.
25	Conde, J. <i>La mediación de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje y el logro de competencias digitales</i>	(2016)	Universidad de Sevilla.
26	Condito, V. <i>Las consignas como herramientas discursivas mediadoras de la escritura. Una fundamentación y propuesta desde la psicología socio cultural</i>	(2016)	En <i>El Análisis del Discurso en Latinoamérica</i> (pp. 948-956). UNR-CONICET.
27	Condito, V. <i>Las consignas en la escuela media: hacia una fundamentación y conceptualización de su carácter de herramientas mediadoras de la escritura.</i>	(2016)	Universidad Nacional de Rosario
28	Coricasa, O. y Burgos, R. Práctica docente centrada en el desarrollo de habilidades Metacognitivas.	(2023)	<i>Alpha Centauri</i> , 4(2), 29-36. https://doi.org/10.47422/ac.v4i2.146
29	Durán, L., Medina, M., Alvear, S. y Beltrán, M. <i>Integración de recursos educativos digitales disponibles en el portal Maguaré del Ministerio de Cultura como estrategia de mediación pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grados primero y segundo del colegio Benposta Nación de Muchachos, Bogotá DC</i> [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].	(2021)	Repositorio Digital. https://hdl.handle.net/11227/13568

Número	Título	Año	Fuente de publicación
30	Escobar, F. <i>Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral.</i>	(2006)	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
31	Escobar, N. <i>La Mediación del Aprendizaje en la Escuela.</i>	(2011)	<i>Acción Pedagógica</i> , (20), 58-73
32	Eslava, J. <i>Mediación social: teorías y enfoques de intervención.</i>	(2016)	Pontificia Universidad Javeriana.
33	Espinosa, E. <i>La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial</i>	(2009)	Universidad Pedagógica Nacional.
34	Figari, C. <i>Hegemonía empresarial y mediaciones pedagógicas en los espacios de trabajo</i>	(2013)	Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
35	Frumholz, M. <i>La thérapie du langage comme lieu de médiations éducatives. La terapia del lenguaje como espacio de mediaciones educativas.</i>	(1996)	<i>SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation</i> , (17), 213-227.
36	Fuenmayor, D. <i>Competencias de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y formación integral en el personal docente de Instituciones educativas de básica secundaria</i>	(2019)	Ministerio de Educación Nacional.
37	Gajardo, J., Rojas, J., Albornoz, C. y Romero, J. <i>Estudio de Clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes.</i>	(2021)	<i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 96(35.3), 147-164. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306
38	Geoffroy, M. y Jara, A. <i>Desde el enfoque comunicativo al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas.</i>	(2022)	<i>Paideia Revista de Educación</i> , (71), 60-73. https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/18307
39	Gómez, L. <i>Competencias investigativas: apertura al desarrollo de la mediación tecnológica.</i>	(2021)	<i>SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación</i> , 21(1), 467-482. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/view/9223
40	González, C., Gladic, J. y Contador, N. <i>Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades.</i>	(2022)	<i>Tejuelo</i> , 36, 41-68. https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41
41	González, J. <i>Estudio de convivencia en un centro educativo concentrado: Análisis y propuestas pedagógicas para la implementación de la mediación escolar.</i>	(2021)	Universidad de Málaga.
42	Grajales, N. <i>Las TIC como mediación pedagógica en la relación familia y escuela desde las competencias comunicativas en el grado primero: el caso de la Escuela Normal Superior de Caldas.</i>	(2020)	Universidad Católica de Manizales.
43	Herrera, A., Granadillo, I., Sanguino, J., Fernández, L. y Santana, M. <i>Mediaciones didácticas para mejorar las prácticas docentes en las áreas de matemáticas y lengua castellana, en los grados primero y décimo de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello Gutiérrez de Valledupar.</i>	(2017)	Universidad Santo Tomás.
44	Keila, N. y Parra, F. <i>El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</i>	(2014)	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
45	Leclerc, M. <i>Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants. Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement.</i> [Materialidad de la mediación del sentido en clase de lengua para niños. Los instrumentos didácticos en el centro de la acción de enseñanza]	(2018)	Recherches en didactique des langues et des Cultures. Les cahiers de l'Acedle

Número	Título	Año	Fuente de publicación
46	Lopez, K. <i>Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica</i>	(2016)	Pontificia Universidad Javeriana.
47	Manghi, D. Capítulo 5. La mediación del profesor especialista para la alfabetización semiótica en el aula de Matemática.	(2013)	En <i>Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística</i> (pp. 199-226). Universidad Nacional de General Sarmiento.
48	Manghi, D., Arancibia, M., Llanes O. y Herrera, P. Medios semióticos y definición multimodal en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos.	(2015)	<i>Onomázein</i> , (NE 1), 37-56. https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.2
49	Martínez, N. Identidad cultural y educación.	(2015)	<i>Diálogos</i> , 2(4), 12-43. https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/203
50	Mate, E. La mediación social (Mediaciones).	(2011)	<i>Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación</i> , (114-115), 30-32. http://hdl.handle.net/10469/4798
51	Mejías, T. <i>Material curricular para el desarrollo de la competencia pluricultural de sinohablantes en ELE: nivel umbral</i> [Tesis de maestría, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.]	(2023)	accedaCRIS. https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/126790
52	Mena, E. <i>Impacto social de las tecnologías de la información en instituciones públicas.</i>	(2023)	Dykinson.
53	Molano, G., Quiroga, Á., y Romero, A. Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura.	(2015)	<i>Alteridad. Revista de Educación</i> , 10(2), 205-221. https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.06
54	Moreno, A. y López, S. Ambientes Educativos Escolares: Una investigación sobre la Propensión a Aprender en Jardines Infantiles Chilenos.	(2015)	<i>Revista Estudios Pedagógicos</i> , 41(especial), 169-180. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300011
55	Moreno, G. <i>Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)</i>	(2011)	Instituto Politécnico Nacional
56	Mosca, S. <i>Los mediadores de lectura de la comunidad y sus estilos: Estudio de casos en Biblioteca Solidaria</i> [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata].	(2020)	Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=jte1877
57	Murillo, O. Construcción de mediaciones pedagógicas para la materialización de los derechos humanos con enfoque de género dentro de las instituciones educativas.	(2019)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
58	Núñez, A. <i>Propuesta pedagógica a partir de una secuencia didáctica basada en las actividades rectoras del preescolar para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del grado transición en la escuela urbana García Cadena del municipio de Charta</i> [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga].	(2021)	Repositorio Institucional UNAB. http://hdl.handle.net/20.500.12749/15384
59	Orellana, R., y Santiago, M. Mediaciones realizadas a estudiantes de segundo de primaria en una tarea de generalización.	(2023)	<i>PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática</i> , 17(3), 239-264. https://doi.org/10.30827/pna.v17i3.24153
60	Oróstegui, R. <i>Mediaciones pedagógicas para el desarrollo de la inteligencia emocional de los maestros del grado cuarto de primaria, del colegio Nuestra Señora del Rosario de Floridablanca.</i>	(2017)	Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Número	Título	Año	Fuente de publicación
61	Pajón, A. y Salazar, N. <i>Uso de las TIC por parte de las docentes de la institución educativa la paz para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de transición, primero, segundo y tercero.</i>	(2015)	Universidad Pontificia Bolivariana.
62	Pelletier, L. Des médiations à l'indépendance en production de textes.	(2013)	<i>Spirale. Revue de recherches en éducation Année, (51), 33-58.</i>
63	Perry, P., Camargo, L. y Samper, C. Mediación semiótica potencial y real del enunciado de tareas geométricas.	(2020)	<i>Revista Chilena de Educación Matemática, 12(3), 96-108.</i> https://doi.org/10.46219/rechiem.v12i3.33
64	Putra, A., Novitasari, D., Asbari, M., Purwanto, A., Iskandar, J., Hutagalung, D. y Cahyonoet, Y. Examine Relationship of Soft Skills, Hard Skills, Innovation and Performance: the Mediation Effect of Organizational Learning.	(2020)	<i>International Journal of Science and Management Studie, 3(3), 22-34.</i> https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v3i3p104
65	Quintero, A. <i>Un encuentro entre los modos de lectura propuestos en la guía de aprendizaje del grado 3° y las mediaciones didácticas de los maestros entorno a ellas.</i>	(2020)	Universidad de Antioquia.
66	Quinteros, F. <i>Apoyo Pedagógico y Compromiso Público en Distintas Áreas Disciplinarias: Una Mirada Hacia los Territorios Académicos</i> [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile].	(2024)	Repositorio UC. https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/87268
67	Quiroga, A., Romero, A. y Álvarez, S. Mediación tecnológica multiplataforma basada en el método MACPA, Molano (2009) como recurso educativo para potenciar procesos de lectura y escritura en los ciclos I y II de educación básica	(2009)	Universidad Santo Tomás.
68	Ray, J. Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2°, 3° y 4° grados.	(2011)	<i>Rmie. Revista mexicana de investigación educativa, 16(49), (415-440).</i> https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/850
69	Reina, F. Las mediaciones sociales. Nuevas tendencias en acción social comunitaria.	(2001)	<i>Cuadernos de Trabajo Social, 14, 71.</i> https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0101110071A
70	Riat, C. Écrire quand on a 4-5 ans: un «savoir partagé» avec l'enseignant.	(2018)	Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel.
71	Corchuelo-Rodríguez, C. Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula.	(2018)	<i>EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (63), 29-41.</i> https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927
72	Rojas, Y. Mediación de lectura desde una perspectiva semiótica discursiva: Preguntas orientadoras a partir del análisis del cuento El tigre y el ratón, de Keiko Kasza.	(2019)	<i>Rastros Rostros, 21(1), 1-15.</i> https://doi.org/10.16925/2382-4921.2019.01.05
73	Romero, C., Soler, S. y Trujillo, M. <i>Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial.</i>	(2016)	Pontificia Universidad Javeriana.
74	Rubiano, E. <i>La iniciación de la lectura y escritura. Recursos para el aprendizaje de referencia.</i>	(2012)	Universidad de Carabobo.
75	Saldaña-Gómez, D., Barrera-Garnica, C. y Fajardo-Pacheco, I. <i>Mediación y animación a la lectura infantil: caso mercados y plazas.</i>	(2020)	<i>Killkana Social, 4(1), 7-12.</i> https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/617
76	Sánchez, M. La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua.	(2017)	<i>Revista de Didáctica ELE, (24), 34-55.</i> https://marcoele.com/competencia-intercultural-y-aprendizaje-del-castellano-como-segunda-lengua

Número	Título	Año	Fuente de publicación
77	Sierra, C. <i>El sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en relación con la formación ciudadana, en docentes del nivel de educación básica secundaria en la ciudad de Medellín</i> [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].	(2019)	Repositorio Institucional de la UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77573
78	Sulmont Haak, L. <i>Recursos educativos digitales. Procesos de mediación y mediatización en la comunicación pedagógica.</i>	(2005)	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
79	Surdá, A. y James, V. Capítulo 4. La mediación del lenguaje en la enseñanza de las disciplinas escolares: la situación en las aulas.	(2013)	En <i>Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística</i> (159-198). Universidad Nacional de General Sarmiento.
80	Tosi, C. La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado.	(2019)	<i>Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños</i> , 8(4), 4-15. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781
81	Tovar, M. <i>El juego como mediación en los procesos iniciales de lectura y escritura del grado transición: estado del arte</i> [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].	(2018)	Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. http://hdl.handle.net/11634/14449
82	Trovatto, G. <i>La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita.</i>	(s. f.)	Università degli Studi di Catania.
83	Uribe, P. <i>Los géneros discursivos en situaciones de escritura académica</i>	(2016)	Universidad Autónoma de Barcelona.
84	Valenzuela, Á. ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines.	(2019)	<i>Educação e Pesquisa</i> , 45, 12-33. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571
85	Vásquez, R. Propensiones educativas: aprender, enseñar, mediar.	(2024)	<i>Ensayos Pedagógicos</i> , 19(1), 1-18. https://doi.org/10.15359/rep.19-1.11
86	Vásquez, F. <i>La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia.</i>	(2010)	Universidad de La Salle, Bogotá.
87	Vila, A. y de Gispert, S. <i>Pensamiento y Lenguaje.</i>	(2019)	Departamento de Psicología General de la Universidad de Barcelona.
88	Villalta, A., Budnick, C. y Reyes, F. Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales.	(2018)	<i>Perfiles educativos</i> , 70, 33-45. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496
89	Yang, Z., Nguyen, V. y Le, P. Knowledge sharing serves as a mediator between collaborative culture and teacher innovation capability: an empirical research.	(2018)	<i>Journal of Business & Industrial Marketing</i> , 33(7), 958-969. https://doi.org/10.1108/JBIM-10-2017-0245



Lenguaje, sociedad y escuela



Intercomprensión para políticas de internacionalización en universidades del sur global

Intercomprehension to policies of internationalization at universities of the Global South

Intercompreensão para Políticas de Internacionalização em Universidades do Sul Global

Sandra Ximena Bonilla Medina¹ , Angélica María Ávila Molina² ,
Adriana Márquez Medina³ , Herley Ricardo Barrera Alarcón⁴ 

Resumen

La internacionalización en las políticas universitarias es un tema de relevancia en la actualidad; sin embargo, se ha homogeneizado con una mirada centrada en países e idiomas dominantes: el norte global. Con una perspectiva crítica y decolonial, este artículo reporta los resultados de un proyecto que realizan tres universidades latinoamericanas en el esfuerzo por construir políticas de plurilingüismo y de internacionalización, en busca de darle visión al conocimiento del *sur global*. A través de una investigación cualitativa, se parte de la voz de aprendientes de español (brasileños) y de portugués (colombianos), como actores de la política, quienes a través de ejercicios de intercomprensión en un contexto internacional son el soporte para visibilizar elementos que deberían considerarse para la construcción de políticas más incluyentes. Los hallazgos muestran la necesidad de integrar la identidad lingüística para fortalecer el conocimiento local; ver la internacionalización como un ejercicio cultural profundo más allá de lo lingüístico; ver la intercomprensión como una forma de promoción de la pluridiversidad, y ver la construcción de políticas del internacionalización como un acto de justicia social.

Palabras clave: intercomprensión, internacionalización, políticas lingüísticas, decolonialidad

Abstract

Today, internationalization in university policies is a topic of great relevance. However, it has often been homogenized through a perspective centered on dominant countries and languages, *i.e.*, on the Global North. From a critical and decolonial perspective, this article reports the results of a project carried out by three Latin American universities in an effort to build plurilingualism and internationalization policies that provide visibility to knowledge produced in the Global South. Through qualitative research, this study is grounded in the voices of Spanish learners from Brazil and Portuguese learners from Colombia as policy actors who, through intercomprehension activities in an international context, aid in identifying elements that should be considered in the construction of more inclusive policies. The key findings of this work evidence the need to integrate linguistic identity to strengthen local knowledge, to view internationalization as a profound cultural practice beyond linguistic aspects, to understand intercomprehension as a way to promote pluridiversity, to and conceive the development of internationalization policies as an act of social justice.

Keywords: intercomprehension, internationalization, language policy, decoloniality

- 1 Doctora en Educación de la Universidad del Este de Londres, Reino Unido. Docente en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.. Correo: sxbonillam@udistrital.edu.co.
- 2 Magíster en Sociolingüística de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad de La Salle, Colombia. Correo: amavilam@udistrital.edu.co.
- 3 Magíster en Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente en la Fundación Universitaria Internacional del Tropicó Americano, Colombia. Correo: adrianamarquez@unitropico.edu.co.
- 4 Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Docente en la Fundación Universitaria Internacional del Tropicó Americano, Colombia. Correo: herleybarrera@unitropico.edu.co.

Cómo citar: Bonilla, S., Ávila, A., Márquez, A., y Barrera, H. (2025). Intercomprensión para políticas de internacionalización en universidades del sur global. *Enunciación*, 30(2), 289-306. <https://doi.org/10.14483/22486798.23396>

Artículo recibido: 23 de marzo de 2025; aprobado: 04 de julio de 2025

Resumo

A internacionalização nas políticas universitárias é um tema de relevância na atualidade; no entanto, tem sido frequentemente homogeneizada por uma perspectiva centrada em países e idiomas dominantes — o Norte Global. A partir de uma perspectiva crítica e decolonial, este artigo apresenta os resultados de um projeto realizado por três universidades latino-americanas que buscam construir políticas de plurilinguismo e internacionalização que deem visibilidade ao conhecimento produzido no Sul Global. Com uma pesquisa qualitativa, o estudo tem como base as vozes de aprendizes de espanhol (brasileiros) e de português (colombianos), considerados atores políticos. Por meio de atividades de intercompreensão em um contexto internacional, essas vozes sustentam a identificação de elementos que devem ser considerados na construção de políticas mais inclusivas. Os principais achados destacam a necessidade de: integrar a identidade linguística para fortalecer o conhecimento local; entender a internacionalização como uma prática cultural profunda para além da linguagem; considerar a intercompreensão como uma forma de promoção da pluridiversidade; e compreender a formulação de políticas de internacionalização como um ato de justiça social.

Palavras-chave: intercompreensão, internacionalização, políticas linguísticas, decolonialidade

Introducción

En Latinoamérica, las políticas educativas de internacionalización han sido influenciadas por la presencia de lenguas dominantes como el inglés, cuya prevalencia se sustenta en factores estructurales que van desde las políticas educativas *per se*, hasta cuestiones ideológicas. Su impacto está vinculado a procesos históricos de colonialismo y hegemonía cultural, lo que ha consolidado, entre otras, el estatus del inglés como lengua de prestigio (Miranda *et al.*, 2024). Dicho suceso ha favorecido tanto a los países angloparlantes como a los poderosos económicamente que se han suplido del poder de la lengua para expandir su imperio (Penycook, 1990). Por tanto, han surgido tensiones y conflictos curriculares en todos los niveles educativos, ya que esta lengua y formas de conocimiento occidental se imponen sobre otros aprendizajes y conocimientos locales. Esto plantea un problema fundamental: las políticas educativas suelen configurarse con base en contextos y perspectivas ajenas a la realidad social, sobre todo, si hablamos del *sur global*, y generan desafíos para la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

Se asume que la internacionalización debe integrarse transversalmente en las instituciones para actualizar la estructura curricular; desarrollar competencias internacionales e interculturales; promover el entendimiento entre culturas, e impulsar la innovación, la calidad y la pertinencia de

la educación (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018). En contraste, De Wit (2019) explica que las políticas de internacionalización se han centralizado en el inglés como lengua de la globalización, y han llevado al desplazamiento del conocimiento local. Para Moncada (2011), “la globalización tiene un carácter asimétrico y desigual que excluye a regiones y grupos sociales que no tienen más opción que subordinarse a las decisiones de las economías dominantes” (p. 4).

Desde una mirada crítica y decolonial, este artículo presenta los resultados de un proyecto desarrollado por tres universidades latinoamericanas: dos colombianas (la Internacional del Trópico Americano [Unitrópico] y la Distrital Francisco José de Caldas), junto con una brasileña (Universidad Federal do Espírito Santo), con el propósito de identificar, desde la voz de los actores, elementos para la construcción de políticas de internacionalización con una mirada del sur global.

En concordancia con la decolonialidad (Castro, 2005), y teorías críticas como la de la raza (Delgado y Stefancic, 2001), analizamos esa situación de la homogeneización en la internacionalización como una consecuencia de la colonialidad que se ha perpetuado mediante dinámicas de construcción del otro que, a su vez, no han permitido apreciar la pluridiversidad (Sánchez-Moreano, 2023). De esta experiencia investigativa, se plantea la *intercomprensión*, es decir, la interacción entre individuos hablantes y representantes de lenguas que tienen

una base de léxicos, gramaticales y sintácticos común de dos lenguas de un tronco mismo lingüístico común (Ainciburu, 2007). En este caso, estas lenguas forman parte del proceso de aprendizaje.

Esta iniciativa busca una mayor conciencia y comprensión de los contextos educativos latinoamericanos, con el objetivo de atender y reflexionar sobre sus necesidades particulares. La investigación se desarrolló con un enfoque intercultural crítico, fundamentado en la visión decolonial de Walsh (2009), con el propósito de generar nuevo conocimiento *sur-sur*. Se desarrolló un trabajo colaborativo con un grupo de aprendientes, en el que la internacionalización se abordó como una praxis (Ball et al., 2012). Es decir, a través de la interacción, el intercambio y la coconstrucción del conocimiento, se buscó generar una visión alternativa de las políticas de internacionalización que favorece las realidades e intereses de los individuos y las naciones, para así evitar su imposición desde perspectivas unilaterales.

Marco teórico y conceptual

Una mirada decolonial de la internacionalización y políticas lingüísticas

Abordar la decolonialidad supone asumirla como punto de partida histórico, epistémico y político. Desde la mirada de Mignolo (2013), la modernidad ha estado acompañada por una lógica colonial. Esta se manifiesta como una estructura de poder que jerarquiza las dimensiones del saber, el ser y el poder (Quijano, 2001). La colonialidad del ser se refiere a cómo los grupos oprimidos naturalizan su inferioridad, debido a la imposición de una superioridad europea; la del saber presenta la idea de que solo este conocimiento es válido, excluyendo otras formas de conocimiento (Lloyd, 2023). La *colonialidad del poder* lo define Quintero (2010) como “un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo” (p. 3).

De esta forma, la decolonialidad busca cuestionar y desestabilizar las jerarquías que han cimentado la modernidad, basada en la exclusión sistemática de pueblos, lenguas y conocimientos. Esta exclusión, aún activa, organiza el mundo desde la supremacía de ciertos saberes, lenguas y sujetos (Leff, 2022; Bonilla-Medina, 2023).

En este contexto, las políticas de internacionalización en la Educación Superior no son ajenas a esta condición. Si bien la internacionalización y las políticas lingüísticas en la educación superior facilitan el encuentro de diversas perspectivas intelectuales (Didou, 2014), en la práctica, han sido permeadas por estructuras hegemónicas que concentran recursos en unas pocas instituciones (De Wit, 2019), hecho que ha profundizado las desigualdades académicas (Leal y Oregioni, 2019). Los *rankings* internacionales refuerzan esta dinámica, por cuanto privilegian la producción científica en lenguas dominantes, y desvalorizan conocimientos generados en otros idiomas y contextos. Además, favorecen los vínculos con países “primermundistas” (Escobar, 2005) y consagran al inglés como lengua global (Macedo, 2019); así, se reproduce la dominación angloparlante y se perpetúan visiones eurocéntricas del conocimiento (Guerrero, 2010).

En este sentido, las políticas lingüísticas reflejan creencias coloniales que favorecen lenguas dominantes, hablantes idealizados o usos desligados de los contextos colonizados (Baum, 2019). En esta investigación, la colonialidad también determina que la llegada de españoles y portugueses a América marcó un periodo de dominio y subyugación de saberes por el poder imperial (Leff, 2022), lo cual no cesó con las independencias, sino que persistió en formas más sutiles de control (Castro, 2005); en consecuencia, se configuraron visiones binarias de nación que marginan al sur global (Souza, 2019) y perpetúan la pérdida de identidad cultural y lingüística (Quijano, 2001).

Así, en los países vistos desde la periferia global, la internacionalización en la Educación Superior, a través de la supremacía de las lenguas dominantes,

reproduce ideas de inferioridad económica, política, social, lingüística y educativa, mediante enfoques occidentales del conocimiento en paralelo con las políticas lingüísticas (Estermann, 2014; Bonilla-Medina, 2023; Macedo, 2019). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998, citada por Moncada, 2011), las políticas deben incluir un componente internacional debido a la universalidad del aprendizaje; sin embargo, el inglés ha ocupado un lugar prioritario en el ámbito académico y laboral, y se ha presentado como un elemento de la modernidad (Macedo, 2019), a la vez que transmite ideales homogeneizadores que acentúan jerarquías occidentales.

La internacionalización y las políticas lingüísticas descolonizadoras suponen reivindicar saberes propios y reflexionar sobre jerarquías para transgredir sobre el ataque a las identidades y cuestionar desigualdades. Con una mirada al currículum en educación, Fabricius et al. (2017) critican que el pluralismo lingüístico se limita a centralizar el inglés; por tanto, elimina la diversidad y desconecta la educación del contexto.

Por eso, mediante trabajo colaborativo con actores políticos (aprendientes), se busca proponer estrategias que fomenten el diálogo intercultural, la igualdad de voces como vías para superar estructuras coloniales de poder (De Wit, 2019; Lara, 2015).

Políticas de internacionalización hacia el multiplurilingüismo: repertorios lingüísticos, diversidad y justicia social

El posicionamiento del inglés en las políticas de internacionalización ha conducido a que las distintas naciones se vean abocadas a plantear este idioma como un objetivo primordial (Bonilla Medina, 2023), lo cual ha escondido prácticas discriminatorias invisibles o poco perceptibles que han llevado a los países que no se alinean con estos atributos a mantenerse en la periferia, en la exclusión y en consecuencia, en estigmatización (Macedo, 2019).

En aras de conformar una visión epistemológica que le apunte a un paradigma más plural y de justicia social, se adoptó el *multilingüismo/plurilingüismo* como forma del rescate de la pluriversalidad para el planteamiento de políticas a nivel internacional (Sánchez Moreano et al., 2023).

La distinción entre multilingüismo y plurilingüismo es controvertida. Aunque el Marco Común Europeo de Referencia los separa como social e individual, sus definiciones se solapan. Cenoz (2013) considera el multilingüismo con impacto psicológico. El multilingüismo se asocia a realidades geopolíticas con derechos lingüísticos desiguales (Race, 2015), y el plurilingüismo a culturas influenciadas mutuamente, pero en jerarquías de poder (Ortega y Picardo, 2018). Algunos asocian multilingüismo con multiculturalidad occidental y plurilingüismo con hibridación en contextos colonizados (Walsh, 2015). Más allá de la teoría, desde la decolonialidad y la teoría crítica de la raza (Bonilla-Medina y Finardi, 2022), lo crucial es destacar las luchas socioculturales que emergen de estos conceptos (Sánchez Moreano et al., 2023).

García et al. (2021), por ejemplo, debaten que más allá de referirse a multi- o plurilingüismo lo importante es prevenir que, a los hablantes, y por ende a los aprendientes, se les limite su capacidad en cuanto a repertorios lingüísticos, mediante lo que De Sousa Santos (2007) denomina *pensamiento abismal*: una lógica de frontera que invisibiliza conocimientos, lenguas y prácticas que no se alinean con los marcos epistémicos dominantes. Es decir, al igual que Ortega y Picardo (2018), estos autores despojan la idea de un multi- o plurilingüismo que departamentaliza las lenguas como entidades separadas y diferentes que ponen barreras en los procesos de adquisición de lenguas adicionales. Por el contrario, reconocen las relaciones que pueden existir entre las lenguas, tanto a nivel individual como social.

Desde lo anterior, pensar en la diversidad emergente en los procesos de multiplurilingüismo involucra no solo pensar en las lenguas y en los elementos lingüísticos que subyacen a su uso;

tiene que ver también con la configuración de identidades (culturales, sociales, políticas, raciales, étnicas, sexuales, etcétera) de los usuarios de las lenguas, de sus trayectorias y de sus contextos (Piller, 2016). Por eso, con esta mirada amplia del multiplurilingüismo, los repertorios lingüísticos de los hablantes son conglomerados complejos de acervos culturales, sociales, políticos que se construyen y se reconstruyen en la interacción con otros individuos, para así conformar culturas y visiones de mundo.

Políticas de praxis lingüísticas y de internacionalización intercultural: intercomprensión, identidad e intercambios de conocimiento local

Para abordar las políticas de internacionalización en conexión con la política lingüística, es necesario entenderlas como praxis y la internacionalización como un proceso intercultural. Haugen (1959) recurrió al término *planificación lingüística* para referirse a los procesos de creación ortográfica, y realización de gramáticas y diccionarios de comunidades lingüísticas no homogéneas. Junto a la planificación de estatus, sitúa la planificación del corpus y la planificación de adquisición, que se enfocaron también en la resolución de problemas lingüísticos, al intervenir las lenguas (Spolsky, 2004).

Otras discusiones del campo aparecen con la inclusión de la teoría social crítica a la sociolingüística, estas son: (a) la inequidad sistémica en las políticas lingüísticas; (b) el ejercicio del poder en relación con la colonización, modernización y desarrollo en países del sur global, y (c) el grado de control que tiene el ser humano en los procesos sociales de sus lenguas (Gazzola et al., 2023). La última discusión, sobre la agencia del ser humano, busca responder a cómo la creación de políticas ha ofrecido espacios ideológicos y de implementación del multilingüismo y la revitalización de lenguas (Hornberger, 2005, citado por Gazzola et al., 2023).

Con el reciente interés en la etnografía de la política lingüística como metodología, se establece la distinción entre la política de lengua formal (documentos, leyes y declaraciones) y las prácticas que se observan *in situ*. Esta distinción resulta fundamental para nuestra investigación, ya que facilita el análisis de la dimensión práctica del uso de las lenguas en contextos de internacionalización, donde las políticas se encarnan en interacciones cotidianas y discursos locales. Así, la intercomprensión se presenta como una estrategia clave que articula la praxis lingüística con la internacionalización intercultural, al facilitar la interacción entre hablantes de distintas lenguas sin necesidad de una lengua vehicular dominante. Este enfoque decolonial fomenta el reconocimiento de los repertorios lingüísticos individuales y la construcción de comunidades de aprendizaje plurilingües basadas en la colaboración, el respeto y la equidad (Baviera y Gulinelli, 2025).

La relación entre políticas lingüísticas e internacionalización pasa por la práctica y la ideología lingüísticas, la primera ofrece herramientas para afectar el estatus, el uso y la adquisición de una o más lenguas que las universidades usan de acuerdo con sus agendas y objetivos de internacionalización. La segunda propone objetivos ideológicos que mayormente hacen que las políticas lingüísticas institucionalicen una perspectiva integrada o no de lo local y de lo internacional (Soler, 2019). En esta comprensión de la política lingüística como práctica social, es decir, con el foco en la gente y sus acciones políticas o actores de política sobre la lengua, se observan: (a) estructuras macro-nivel de poder y dominación; (b) los individuos y su capacidad para intervenir en el nivel macro; (c) micropácticas y actitudes hacia la lengua en el campo (Soler, 2019).

El interés en este artículo consiste en el acoplamiento entre el nivel 3 de las interacciones de los estudiantes colombianos y brasileños, y sus actitudes lingüísticas, así como el uso de la intercomprensión como forma de acción política, lo cual conduce a explorar el potencial transformador de

las políticas de internacionalización construidas desde la base, desde el sur global.

Algunos problemas identificados en la planificación e implementación de políticas lingüísticas muestran que, a pesar de que el discurso de la internacionalización es favorable con respecto a la interculturalidad y la diversidad lingüística y cultural, no se condice con los hechos (De Mejía, 2019). Esta oposición es resultado de dinámicas de mercado que atrapan a la academia, y evidencia la tensión entre lo utilitario y lo identitario en el aprendizaje de lenguas (Dafouz, 2021). En Europa se polemiza la relación ‘natural’ entre internacionalización y pluralismo lingüístico, pues suele estar solo en el discurso, ya que las lenguas de los estudiantes no se practican cotidianamente en esos espacios; mientras la población se hace más internacional, la diversidad lingüística es latente y el número de lenguas que los estudiantes tienen en común para comunicarse decrece (Fabricius et al., 2017).

De esta manera, la internacionalización debe afrontar contextos, referencias locales, lenguas y comprensiones de sus hablantes. En este sentido, la intercomprensión cumple un rol importante al promover dinámicas colaborativas y socioafectivas entre pares de diferentes lenguas maternas, lo cual facilita la construcción de identidades lingüísticas por sus filiaciones, en dos sentidos: (a) por el significado macrogeopolítico de las lenguas (sentido utilitarista), o (b) por factores personales, identitarios o socioculturales (sentido identitario) (Mitchell y Tyne, 2021). Analizar el uso de lenguas de los participantes, su identidad lingüística y sus referencias locales orienta las políticas lingüísticas y de internacionalización que queremos en el sur global.

Acceso democrático del saber y justicia social

El acceso democrático del saber, la inclusión y la justicia social en la Educación Superior se validan a través de las tres universidades participantes

de este estudio. Consideramos que para que exista justicia social, deben garantizarse intercambios culturales en todas las dinámicas que constituyen la universidad. Por eso, desde la perspectiva decolonial, se asume la interculturalidad como una propuesta político-epistémica que busca transformar las estructuras de poder que reproducen la colonialidad (Walsh, 2009). Esta forma de interculturalidad emerge desde los márgenes como una herramienta de resistencia y decolonización con los estudiantes en cuanto participantes activos en este estudio. Así se reconfiguran las relaciones entre saberes, sujetos y territorios, y se desdibujan las jerarquías propias de la modernidad/colonialidad (Corral, 2022). Esto implica una transformación profunda de las estructuras institucionales y curriculares, orientada hacia la justicia epistémica y social (Grajales, 2022).

Se reconoce que, no obstante, la interculturalidad se ha usado con fines sociopolíticos contrarios a las necesidades de los pueblos, lo cual ha generado discrepancias sobre su aplicación en el contexto latinoamericano (Walsh, 2009). Por ello, deben existir diálogos que revaloricen la interculturalidad, ya que esta no se ha escapado de la influencia política y mercantilista que vacía su sentido. En este contexto, la decolonialidad surge como rebeldía epistemológica para repensar las dinámicas del ser, saber y poder como estructuras de la colonialidad (Castro, 2005). En otras palabras, propone detener la veneración de visiones hegemónicas en las esferas sociales y reflexionar sobre estas lógicas para concertar un nuevo enfoque de las realidades. La decolonialidad plantea dismantelar la matriz colonial de poder que controla las estructuras sociales, políticas y económicas a nivel global (Mignolo, 2013), y llama a cuestionar la modernidad como única narrativa de progreso, para develar así su lado oscuro —colonialidad—, su racionalidad eurocéntrica y proyecto homogeneizador (Ortiz Medina et al., 2022).

Las reflexiones y cambios de discurso que se gesten desde la universidad deberán comprender cómo la justicia social ha de transversalizar los diálogos

interculturales como alternativa para revalorizar las culturas y pueblos dentro de las dinámicas sociales, en el sentido de que las culturas y lenguas tradicionales no ocupan un lugar en la configuración cultural contemporánea de la sociedad. En la acepción de Fraser (2008), esto obedece al desconocimiento que se ahonda por la lengua de la víctima de la injusticia y de la invisibilidad de su contexto histórico que lo posicionan como tal.

Metodología

Partiendo de la mirada decolonial, este estudio cualitativo (Tisdell et al., 2025) se desarrolló desde un enfoque comunitario (Hills y Mullett, 2000) para la construcción de conocimiento sobre política de internacionalización universitaria. Una intervención pedagógica organizada y monitoreada por los actores de la política (profesores y aprendientes) sirvió como base para las recomendaciones sobre políticas con una orientación horizontal no jerarquizante. El objetivo principal de esta intervención fue explorar las percepciones, aspectos socioculturales y lingüísticos entre estudiantes colombianos y brasileños a través de la inmersión en sus respectivas lenguas.

Participaron un total de 23 estudiantes: 9 colombianos, con un nivel mínimo de portugués y escasas oportunidades de viajar al exterior; y 14 brasileños, aprendientes de español. Los criterios de inclusión se centraron en el interés por el área de la formación en lenguas desde un lugar de enunciación situado que representara los intereses y voces del *sur* y nacionalidades de la periferia. Esto suplió la interacción mediante el conocimiento lingüístico básico: la intercomprensión.

Agrietando estructuras de poder, la metodología central fue la intervención pedagógica, organizada en seis sesiones en las que la intercomprensión y el traslenguaje abrieron oportunidades para el despliegue de repertorios lingüísticos analizables. Por tanto, lo lingüístico era objetivo, pero también un referente. Estas sesiones tuvieron cada una con una duración de dos horas y desarrollaron ejes

temáticos que inicialmente fueron propuestos por los profesores investigadores y luego enriquecidas con los investigadores aprendientes. Dichas sesiones se organizaron de la siguiente manera:

- *Primeras dos sesiones (virtuales)*. Se enfocaron en las percepciones mutuas entre ambos países, en particular aspectos socioculturales y lingüísticos.
- *Cuatro sesiones presenciales*. Realizadas en las aulas de la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), exploraron temáticas críticas comunes a las universidades públicas latinoamericanas: (a) multiculturalidad en las universidades; (b) momentos históricos de cada país del sur; (c) internacionalización e intercambio; (d) formación educativa, diversidad lingüística y justicia social.

Cada sesión se dividió en dos momentos clave en los que la coconstrucción y reflexión situada tomaron un papel protagónico:

- *Interacción (1,5 horas)*. Los participantes se organizaron en cuatro grupos: estudiantes de Unitrópico (ingeniería, biología, derecho), estudiantes de la D (lenguas extranjeras con énfasis en inglés), y dos grupos de ES (licenciatura doble portugués/español). Cada grupo tuvo entre 15 y 20 minutos para actividades interactivas.
- *Discusión o reflexión (0,5 horas)*. Este tiempo se alternó entre discusiones grupales y reflexiones individuales guiadas por preguntas.

La recolección de datos se llevó a cabo sistemáticamente, por medio de tres instrumentos principales (véase [anexo 1](#)):

- *Guía de observación*. Los cuatro docentes investigadores la implementaron durante las seis sesiones de interacción; y en ella se registraron el comportamiento y las dinámicas de los participantes.

- *Guía de grupo focal.* Estuvo moderada por los docentes durante los momentos de discusión grupal; facilitó la exploración de perspectivas colectivas.
- *Diario escrito.* Cada estudiante mantuvo un diario que fue actualizado después de cada sesión, capturando sus reflexiones individuales y experiencias.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante codificación temática (Braun y Clarke, 2006). Este proceso implicó identificar y categorizar las formas de producción de sentido en el uso de ambas lenguas dentro de los contenidos de cada intervención. Se consideraron preguntas orientadoras y temas emergentes de las interacciones de los estudiantes.

La información obtenida de cada instrumento se comparó y se contrastó por triangulación de datos, para identificar convergencias y divergencias que dieran respuesta a los aspectos relevantes de la interacción identificados por los aprendientes y profesores. A partir de esta comparación, se agruparon temáticas y se determinaron subtemáticas que luego se reagruparon en categorías analíticas que sirvieron de base para desarrollar los hallazgos del estudio. Finalmente, estos hallazgos fundamentan las recomendaciones sobre el delineamiento de las políticas de internacionalización desde el sur para el sur.

Resultados y análisis

Puntos claves del análisis de la experiencia

El rol de las lenguas: identidad lingüística y conocimiento local

La identidad y la diversidad lingüísticas expresadas por los participantes están en dos planos: las lenguas que son habladas y las lenguas de las que se habla. La filiación lingüística se evidenció cuando los aprendientes decidieron usar español, portugués o inglés, ya sea por la adopción

del significado geopolítico hegemónico de estas lenguas o, por el contrario, por la búsqueda de la pluriversalidad mediante la transformación de dicho significado en uno más personal, identitario o sociocultural (Mitchell y Tyne, 2021). Lo llamativo está en evidenciar cómo estas lenguas, repertorios lingüísticos o filiaciones aparecieron o desaparecieron, según su significado social en este contexto promoviendo la diversidad regional.

En este sentido, el español, el portugués y, en menor medida, el inglés estuvieron presentes tanto en el plano de uso como en el discursivo, mientras que las lenguas indígenas de ambos países y la lengua de señas brasileña, solo en el discursivo. En la pirámide de lenguas de Piller (2016), después de la lengua supercentral, están las lenguas centrales o nacionales. Conscientes de la colonialidad del saber, los participantes reconocieron el lugar social del inglés y su posición jerarquizada sobre las demás, y explicaron esta distancia en sus discursos, porque tienen como referentes a Estados Unidos y a países europeos. En la experiencia ambas lenguas nacionales se percibieron con estatus desiguales y hasta antagonistas del inglés; las percepciones y prácticas lingüísticas reflejan relaciones de poder, identidad y pertenencia. En este caso, las lenguas nacionales interactúan y disputan la colonialidad del poder con lenguas dominantes, y estas relaciones impactan en lo que dice, piensa y hace la gente en cuanto a sus lenguas. El siguiente fragmento corresponde a un diario de campo:

en la UFES [...] incluso hay una carrera dedicada al aprendizaje de portugués-español, al contrario, en Colombia siempre predomina el inglés, y no se les da la oportunidad a otras lenguas. Aun así, el español que aprenden en Brasil es español de España, porque así como uno de los estudiantes de Letras español-portugués mencionaba, en Brasil no conciben ser latinos. (DC, 20 oct. MM UD)⁵

⁵ Las siglas corresponden a instrumento, fecha de aplicación, tipo de sesión y número, participante y universidad.

Sin embargo, desafiando la matriz de poder, durante la experiencia, también vieron en Colombia, Argentina y Brasil como otros referentes, y apareció una filiación hacia sus lenguas nacionales por razones socioculturales. Por un lado, la facilidad de sostener una interacción intercultural con sus compañeros usando el español o portugués, les generó un deseo de mejorar sus habilidades lingüísticas; por otro, les sirvió para cuestionar el significado geopolítico hegemónico del inglés de este contexto de internacionalización. En el mismo diario de campo se lee: “según lo que nos mencionaron [los estudiantes brasileños], el hecho de que hayamos ido y hayamos compartido con ellos, los motivó a querer conocer Colombia y querer aprender más sobre la cultura latina que compartimos” (DC, 20 oct. sp 2. MM UD).

En términos de repertorio lingüístico, en los diarios de campo de los participantes del estudio, se evidenció una preferencia por la enseñanza de la variedad del castellano de España. Para los estudiantes brasileños, esta experiencia les permitió transgredir esta idea colonial mediante aprender un “español real”, es decir un español local. La filiación lingüística se produce con la elección de lengua y con los recursos lingüísticos usados en el intercambio de conocimientos locales y las discusiones, con los repertorios individuales de los estudiantes, conformados en la infancia y sometidos a cambios a lo largo de su vida (Piller, 2016). Por último, otra forma en que se experimentó decolonialidad está en lenguas indígenas y lengua de señas brasileña que, aunque solo se produjeron en el plano discursivo, en las discusiones sobre los conflictos sociales semejantes en los dos países, los estudiantes manifestaron que, a pesar de la diversidad lingüística de sus territorios, en sus planes de estudio no se contempla el hecho de discutir estas lenguas.

Internacionalización, interculturalidad e identidad.

Una de las principales conclusiones del ejercicio de esta investigación fue el fortalecimiento de las motivaciones interculturales, resultado

de la cercanía lingüística y cultural desde la periferia que fortalece la mirada sur-sur. Según Grosfoguel (2012), la globalización debería construirse sobre un marco mundial más equitativo, en el que las culturas coexistan e interactúen en igualdad, en lugar de someterse a jerarquías impuestas por potencias dominantes como se intentó hacer aquí. Esa forma asimétrica de ver la realidad se reflejó en las experiencias de los participantes, quienes inicialmente mostraban percepciones influenciadas por narrativas coloniales, como destacó uno de los diarios de campo: “Algunos estudiantes basan su éxito profesional [...] en países del norte global” (NO, 17 oct, sp 1, RB, UT). Para ellos, tener contacto cercano con compañeros de origen periférico los ayudó a aumentar un aprecio más equitativo entre sus pares de otras universidades. Esto generó reflexiones sobre otras diversidades culturales, en favor de un intercambio equilibrado y enriquecedor entre culturas fuera del *norte global*.

Los participantes, más allá del saber lingüístico, valoraron las afinidades culturales como una ventaja estratégica en los procesos de internacionalización. “Me sentiría más involucrada en un intercambio en Brasil que en otro lugar” (DC 17 oct, sp, DR, UD); así, enfatizaron en que los intercambios con países culturalmente cercanos son más accesibles.

Esta sensibilidad intercultural revalorizó las culturas locales y enriqueció el concepto de la internacionalización, porque además de la valoración de la cultura nacional, se hizo una misma revisión más cercana a lo propio y local, a la pluriversalidad. En palabras de Williams (2021), esta aproximación se vincula con una pedagogía decolonial, la cual hace visibles los saberes y formas de existencia de los pueblos, al tiempo que propone nuevas maneras de comprender y construir relaciones horizontales, y que parte de cuestionar las estructuras que nos forman en la actualidad: “Siempre estamos mirando para arriba, al norte global [...] debemos mirar más a nuestro contexto” (GF, 17 oct, sp, JG, UT).

Así, los estudiantes reconocieron que actividades cotidianas como aprender a bailar o compartir historias en su lengua materna son formas concretas de internacionalización. Lo anterior se evidenció en un diario de campo: “Lo que han aprendido afuera, el baile, lo están trayendo al aula [es lo que permite] para hablar de internacionalización” (NO, 17 oct. sp, AA, UD).

El multiplurilingüismo y diversidad: la intercomprensión

La siguiente categoría que exploramos fue el multiplurilingüismo, y en la que estudiantes de Brasil y Colombia, a través de la intercomprensión, desarrollaron competencias lingüísticas y culturales. Dicho ejercicio constituye una praxis lingüística que desestabiliza las jerarquías lingüísticas impuestas por la colonialidad.

Como primer rasgo encontramos que los estudiantes desarrollaron estrategias lingüísticas y de creatividad que sobrepasaron la linealidad de las lenguas, esto les permitió a los participantes valerse de sus repertorios lingüísticos de manera espontánea. En vez de partir de aspectos organizados en un orden gradual, como se ha expandido históricamente desde una colonialidad lingüística (Veronelli, 2015), los participantes recurrieron a la identificación de similitudes léxicas y estructurales directas entre las lenguas, lo cual facilitó la comunicación e incrementó situaciones comunicativas. “Uno asocia muchas palabras o hay formas en las que uno puede entender lo que ellos quieren decir, venimos de una misma lengua” (NO, sp 1, 17 oct., AM, UT).

Muchos participantes reconocieron que palabras similares les ayudaron a superar barreras iniciales de comprensión, lo que promovió un enfoque desde las fortalezas de sus repertorios y no solo en sus carencias, lo que usualmente se experimenta desde una visión estructural y cognitiva de la lengua (García et al., 2021). Este fenómeno también se alimentó del uso creativo de herramientas digitales, como diccionarios en línea y aplicaciones de traducción los cuales cumplieron

un papel crucial en la interacción. Por ejemplo, en casos de intercambio por herramientas como WhatsApp, se evidenció cómo los estudiantes expanden su conocimiento cultural sobre el uso y significado de la lengua, con invitaciones a explorar contextos culturales reales y familiares a su cotidianidad (véase [anexo 2](#)). La selección y distribución de la información apropiada revitaliza el uso real de la lengua.

Tan solo el hecho de convivir con colombianos fue disruptivo, ya que fue un hecho agradecido por los brasileños para valorar significados coloquiales, destacaron cómo las lenguas se integran con la experiencia social, lo que promueve una comprensión más profunda y situada del contexto del otro. Los estudiantes no solo se enfocaron en las similitudes lingüísticas, sino que también emplearon elementos paralingüísticos, kinestésicos y multimodales para superar los momentos de incomprensión.

En lo verbal, los participantes brasileños, por ejemplo, mencionaron cómo formular preguntas simples —“¿Han comprendido?”; “¿Prefieren que hable en español?”— les aseguraba que su mensaje fuera entendido, al tiempo que demostraban empatía hacia sus interlocutores colombianos. Esta disposición colaborativa fortaleció el aprendizaje lingüístico y fomentó un ambiente de camaradería y confianza. Así, los estudiantes reconocieron que las similitudes entre el español y el portugués les brindaban una ventaja de comprensión inicial, pero también entendieron la importancia de abordar las diferencias con sensibilidad y apertura para no situarse solo en lo superficial.

Justicia social frente a la construcción de políticas de internacionalización

Un aspecto importante que emergió en la experiencia fue que los participantes compartieron un sentimiento generalizado frente a la necesidad de cuestionar la posición de las culturas y las lenguas dentro de las dinámicas sociales. Esto ocurrió mediante el reconocimiento de la matriz de poder y la colonialidad del ser expresado en el

desconocimiento sobre las culturas y las lenguas tradicionales ancestrales, porque en las discusiones, los participantes conversaron sobre cómo estas han sido instrumentalizadas por parte del Estado-sociedad en simples actos de enunciación que no denotan atención tangible. Según [Cañedo-Martínez \(2022\)](#), esto lleva a pensar sobre modelos contundentes de reparación de justicia que ayuden a desandar lógicas para lograr cambios significativos. Sin duda, esto nos conecta con la justicia social, ya que nos pone en relieve la falta de conciencia sobre la igualdad.

En esa reflexión, los estudiantes de Brasil abordaron sorprendentemente la preocupación por las lenguas indígenas y el poco tratamiento que han tenido en el contexto general: "... hemos dejado de lado nuestras raíces y las hemos olvidado como si se perdiera cualquiera cosa, cuando realmente esas lenguas son un tesoro para nosotros" (GF, 20, oct., E1, UT). En este sentido, los estudiantes son conscientes de la importancia de implementar políticas lingüísticas que fortalezcan y apoyen la diversidad cultural y las lenguas de los pueblos históricamente relegados, por tanto, les dan importancia histórica y cultural a las lenguas minoritarias.

Estos intercambios culturales motivaron a los participantes a reflexionar sobre el otro, a entender que cada individuo está moldeado por realidades culturales diferentes. Para [Sánchez \(2018\)](#), las prácticas interculturales deben apuntar a una inclusión social desde la alteridad, es decir, desde la presencia del otro como sujeto pensante y dialogante; dos condiciones que pueden garantizar el logro de la justicia y de la equidad. Tras un desaprendizaje sobre las narrativas decoloniales, los participantes mostraron comprensión sobre lo que significa ser colombiano o brasileño, como una experiencia intercultural crítica que permite el reconocimiento de los *otros*, y genera solidaridad: "nos une una colonización violenta, es una historia que nos une y que debería hacer que los países sean más próximos" (NO, 17. oct, ES, RB, UT).

Conclusiones

Esta investigación propone una hoja de ruta para repensar la internacionalización universitaria, priorizando la intercomprensión, la diversidad lingüística y la justicia social. En cuanto al rol de las lenguas, la identidad lingüística y el conocimiento local, a pesar de la expansión del inglés y la invisibilidad de otras lenguas, esta experiencia demuestra que es posible construir políticas y prácticas de internacionalización que desafíen la colonialidad del saber. Es crucial reconocer la identidad lingüística dinámica y su significado geopolítico, al promover la visibilización de todas las lenguas, incluidas las indígenas y de señas. Debe fomentarse una noción de éxito profesional más allá del norte global, al valorar los repertorios lingüísticos individuales como activos para el intercambio de conocimientos locales. Los retos incluyen dismantelar jerarquías lingüísticas y la preferencia por variedades hegemónicas, así como la falta de discusión sobre la diversidad lingüística en los planes de estudio.

Por su parte, en internacionalización, interculturalidad e identidad, para una internacionalización genuina, es esencial facilitar interacciones significativas y la cooperación académica desde una perspectiva decolonial; implica integrar aprendizajes interculturales que valoren las identidades locales y empoderen a las comunidades. La proximidad lingüística y cultural es una ventaja estratégica, pues genera deseo de mejorar habilidades lingüísticas y cuestiona las hegemonías. Deben promoverse intercambios con países culturalmente cercanos para hacerlo equilibradamente. Es fundamental integrar una pedagogía decolonial en el currículo, que visibilice saberes y formas de existencia de los pueblos e incluya proyectos interculturales colaborativos y programas de movilidad que prioricen la inmersión en contextos del sur global.

Desde el multiplurilingüismo y la diversidad a través de la intercomprensión, esta experiencia sugiere que la internacionalización puede ser replanteada

desde perspectivas inclusivas y descentralizadas, al valorar las lenguas locales y regionales, a diferencia de enfoques homogeneizantes. Así, es vital fomentar estrategias lingüísticas que superen ideas lineales, al reconocer las similitudes léxicas y estructurales. Se debe integrar el uso creativo de herramientas digitales y reconocer los repertorios lingüísticos que enriquecen el aprendizaje sin un enfoque deficitario. La intercomprensión supone un esfuerzo conjunto por entender y ser entendido sin dominar la lengua del interlocutor, utilizar elementos paralingüísticos y multimodales. La transversalidad curricular se lograría con espacios de formación que enfatizan la intercomprensión entre lenguas hermanas y espacios de interacción complementarios. Esta experiencia puede replicarse mediante la identificación de pares de lenguas con proximidad cultural y desarrollo materiales y capacitaciones centradas en la intercomprensión, y establecer convenios que prioricen la cercanía y el entendimiento mutuo.

Finalmente, desde la inclusión y la justicia social, las políticas de internacionalización deben guiarse por la diversidad cultural, cuestionar el estatus y la instrumentalización de las lenguas y culturas ancestrales. Es crucial pasar de la mera enunciación a acciones concretas que fortalezcan su reconocimiento. En este sentido, debe promoverse la reflexión crítica sobre el olvido de las raíces y fomentar espacios de diálogo intercultural basados en la alteridad, reconocer al otro como sujeto pensante y dialogante. Los retos incluyen el desconocimiento generalizado y la resistencia a desafiar dinámicas coloniales. Para replicar esta experiencia, se sugiere realizar diagnósticos, establecer alianzas con comunidades indígenas y afrodescendientes, diseñar currículos que incorporen activamente lenguas y conocimientos ancestrales, y capacitar a la comunidad universitaria en justicia social lingüística y decolonialidad.

Reconocimientos

Este artículo se deriva del proyecto de investigación desarrollado entre la Universidad Internacional del Trópico Americano, la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas y la Universidad Federal do Espírito Santo, en el que se exploran las políticas lingüísticas y de internacionalización desde una perspectiva crítica y de justicia social. Este trabajo fue financiado por el Icetex en la convocatoria de subvenciones para expertos internacionales (TDR-2023).

Referencias

- Ainciburu, M. C. (2007). Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines. En A. Cassol, A. *metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione* (pp. 56-87). Padova, Congreso AISPI.
- Ball, S. J. Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Baum, G. (2019). *Decir (nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesores de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP*. Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1498.pdf>
- Bavieri, L., y Gulinelli, R. (2025). Intercomprehension and collaborative learning to interact in a plurilingual academic environment. *Language Learning in Higher Education*, 15(1), 291-300. <https://doi.org/10.1515/cercles-2024-0110>
- Bonilla-Medina, S. X. (2023). Examining racialized practices in ELT: enhancing critical new horizons. En C. H. Guerrero-Nieto (Eds). *Unauthorized outlooks on Second Languages Education in Policies and education: voices from Colombia* (pp. 209-228). Palgrave.
- Bonilla-Medina, S. X., y Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the Global South. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 822-839.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Cañedo-Martínez, C. (2022). Justicia sociolingüística en la educación. *Revista Diseminaciones*, 5(10), 7-19. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/691/1773>
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Corral, G. (2022). Educación intercultural construida desde abajo: crítica, situada y decolonial. *Articulando E Construyendo Saberes*, 7. <https://doi.org/10.5216/racs.v7.70281>
- Dafouz, E. (2021). Exploring the conceptualisation of linguistic diversity and multilingualism in the construction of (Transnational) European universities: the case of UNA Europa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 759-774. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1920964>
- Delgado, R., y Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: an introduction*. New York University Press.
- De Mejía, A.-M. (2019). Introduction of English in primary education in Colombia: reality of wishful thinking? En K. Finardi (org.), *English in the south* (pp. 179-193). Eduel.
- De Wit, H. (2019). Internationalization in higher education. A critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3). <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
- De Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78). DOI: 10.4000/rccs.753
- Didou, S. (2014). Introducción. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un balance necesario. En S. Didou (coord.), *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina y el Caribe: un estado del arte*. Unesco-lesalc/Universidad de Panamá.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Estermann, J. (2014). colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis: Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200016>
- Fabricius, A., Mortensen, J., y Haberland, H. (2017). The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural Exchange. *Higher Education*, 73(4), 577-595. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9978-3>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. Universidad de Guadalajara; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., y Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: a manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228.
- Gazzola, M., Gobbo, F., Johnson, D. C., y De León, J. A. L. (2023). *Epistemological and theoretical foundations in language policy and planning*. Springer Nature.
- Grajales, L. (2023). Reflexiones sobre la educación superior en Colombia: un enfoque de la interculturalidad crítica y la evolución de su marco normativo para la calidad. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (CIEG)*, (62), 12-21.
- Grosfoguel, R. (2012). Decolonizing western universalisms: decolonial pluriversity from aimé césaire to the zapatistas. *Transmodernity*, 1(2), 88-104.
- Guerrero, C. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: the perpetuation of disdain. *Profile*, 12(2), 33-49.
- Haugen, E. (1959). Language planning in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21.

- Hills, M., y Mullett, J. (2000). Community-based research: creating evidence-based practice for health and social change. *Walter Logeman: Journal*. <https://acortar.link/WWcrw5>
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, 1(10), 25-31. <https://analectica.org/index.php/inicio/article/view/89>
- Leal, F., y Oregioni M., (2019). Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653635>
- Leff, E. (2022). Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615824. <https://zenodo.org/records/6615824>
- Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 41-62. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2369/635>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. En *Decolonising foreign language education* (pp. 1-49). Routledge.
- Mignolo, W. (2013). Decoloniality in/as praxis. En W. Mignolo y C. Walsh (eds.), *On decoloniality* (pp. 15-32). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616.5>
- Miranda, N., Bonilla-Medina, S. X., Wilches, J. A. U., Encarnación, C., Silva-Londoño, E., y Bula, L. M. (2024). Multilingual policies and practices in higher education: a nation-wide exploration in Colombia. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e2357019. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019>
- Mitchell, R., y Tyne, H. (eds.). (2021). *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context*. Routledge.
- Moncada, J. (2011). La internacionalización de la educación superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(2), 55-71.
- Ortega, Y., y Piccardo, E. (2018). Plurilingualism in the new era: a conversation with Enrica Piccardo. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. 6(1), 75-91.
- Ortiz-Medina, J. M., Arismendi-Gómez, F. A., y Londoño-Ceballos, P. A. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314. <https://eric.ed.gov/?id=EJ421526>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied linguistics*. Oxford University Press.
- Quijano, A. (2001). Globalización, colonialidad y democracia. En *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia* (pp. 25-61). Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (19), 1-15. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&tlng=es
- Race, R. (2015) *Multiculturalism and Education*. Bloomsbury Publishing.
- Sánchez, C. E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.143906>
- Sánchez Moreano, S., Miranda, N., Tejada-Sánchez, I., Barrera, J., González, A., Hernández, Y., y Cortés, Y. (2023). Por una praxis educativa bi/pluri/multi/lingüe en Colombia. *Notas de Política en Educación*, (8).
- Soler, J. (2019). *Language policy and the internationalization of universities: a focus on Estonian higher education*. (Vol. 15). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

- Souza, L. M. M. (2019). Globalization, internationalization and the phenomenon of English in the south. En K. Finardi (ed.), *English in the south* (pp. 22-50). Edue.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., y Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Veronelli, G. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, (81), 33-58.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia en Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural". Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. E. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21.
- Williams, Q. (2021). Linguistic citizenship as decoloniality: teaching hip hop culture at a historically Black university. En Z. Bock y C. Stroud (eds.), *Language and decoloniality in higher education: reclaiming voices from the south* (pp. 85-110). Bloomsbury Publishing.

Anexo 1

Instrumentos de recolección y protocolización:

Observaciones generales a tener en cuenta:

- Grabación de las sesiones con audio y video: tener celular con la capacidad de grabar y coordinar quienes graban. ¿Manejo de sistematización de videos cómo será?

Instrumento 1: Una ficha de observación:

- Generar espacios de inmersión a través de la intercomprensión entre las lenguas español y portugués, en la Universidad Federal del Espíritu Santo (UFES), entre estudiantes de pregrado de Unitrópico, estudiantes de pregrado de la Universidad Distrital y estudiantes de la Universidad Federal del Espíritu Santo quienes representantes de una comunidad de bajos recursos pueden promover la internacionalización desde una perspectiva del sur global.
- Propiciar procesos de formación mediante intercambios lingüísticos de intercomprensión que propendan por fortalecer la identidad lingüística y cultural de dichos participantes al igual que por la valoración de la diversidad y el plurilingüismo.
- Identificar factores sociales y culturales que pueden influir en las prácticas de educación intercultural y de intercomprensión que se dan en el contexto de una inmersión académica entre Brasil y Colombia.

Indicaciones para la aplicación:

Ficha de observaciones (Instrumento es una guía de observación):

Durante: estudiantes actores de la acción pedagógica y docentes de investigadores y moderadores de la actividad

Posterior: todos (Unitrópico y UD) en rol de investigadores

Multilingüismo / diversidad y plurilingüismo	¿Cómo se generan procesos de intercambio de conocimiento mediante los repertorios lingüísticos de los participantes? ¿Qué reacciones se producen mediante la interacción en las lenguas presentes? ¿Se ve el multilingüismo más allá de lo lingüístico? ¿Cómo?
Acceso democrático del saber, inclusión y justicia social	¿Emergen espacios de interacción para expresar otros saberes descentralizados no occidentales anclados en el norte global? ¿Por iniciativa de quién? ¿Se observa motivación por la discusión de esas temáticas específicas del contexto?
Mirada decolonial de la Internacionalización (sur global)	¿Se muestra interés por el intercambio cultural y de conocimiento entre Brasil y Colombia? ¿Cuál es la concepción que tienen los estudiantes en términos de internacionalización?
Identidad lingüística y cultural / conocimiento local	¿Se generan espacios de reconocimiento de las realidades locales? Si es así, ¿Cómo? ¿Se evidencian preocupaciones por la realidad local de los contextos de los estudiantes?

Instrumento 2: Grupo focal:

Indicaciones para la aplicación:

Docentes: en rol de investigadores, en la recolección de la información. En el instrumento nosotros hacer la recolección por universidades.

Estudiantes participan en la actividad y en el análisis posteriormente

Son las sesiones de discusión en grupo durante las sesiones.

Los profesores estarán en el rol de investigadores y moderadores del grupo focal.

Es abierto, según lo que emerja en la discusión.

Acá las preguntas pueden ser sobre percepciones sobre las prácticas de intercomprensión, sobre lo emocional, sobre los descubrimientos que realizan durante la interacción previa

Multilingüismo / diversidad y plurilingüismo
Acceso democrático del saber, inclusión y justicia social
Mirada decolonial de la Internacionalización (sur global)
Identidad lingüística y cultural / conocimiento local

Instrumento 3: Reflexión individual (Diario)

Indicaciones para la aplicación:

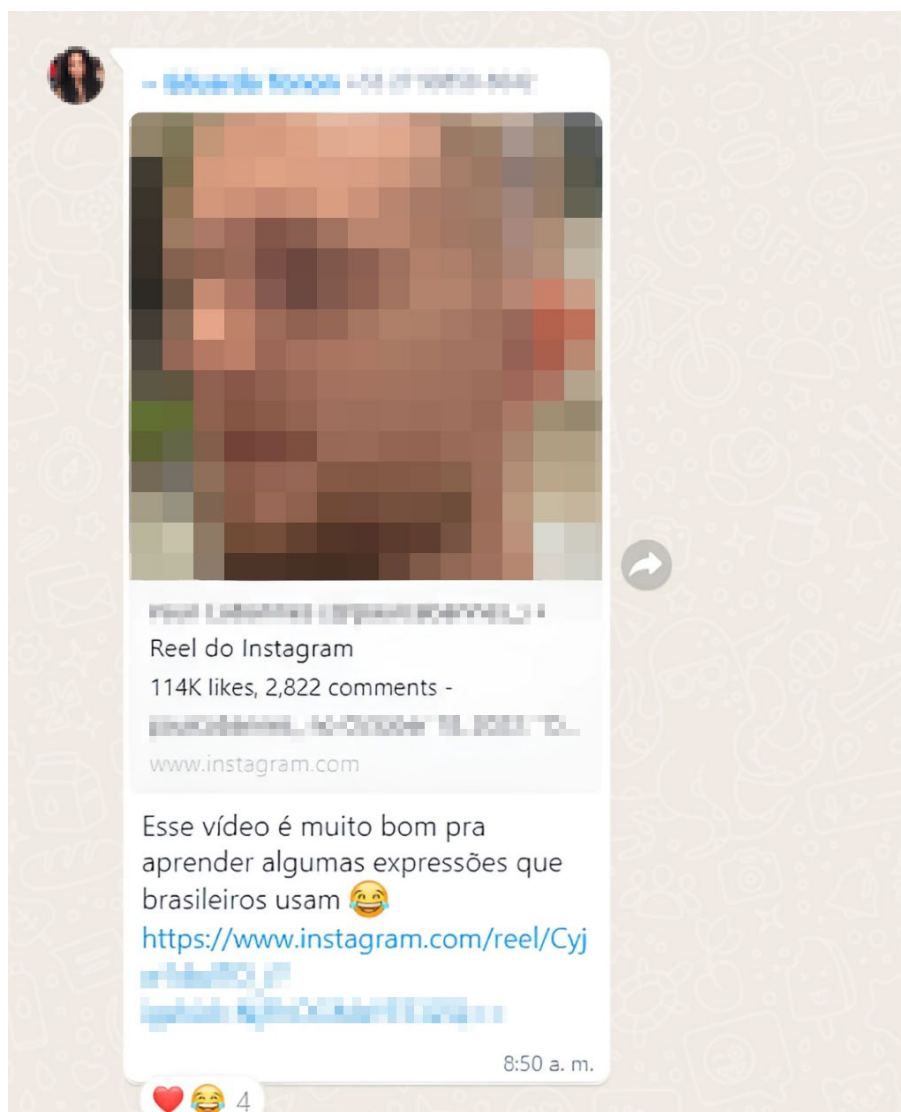
Cada estudiante deberá tener su propio diario.

Pueden usarlo con los recursos lingüísticos que deseen, las preguntas están en el cuadro de arriba

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué recursos lingüísticos usaste, aprendiste y cuáles funcionaron más? y ¿Cuáles te llamaron la atención?
- ¿Qué recomendaciones harías para futuros estudiantes de intercambio en Brasil o Colombia?
- A partir de las sesiones, ¿Qué crees que debería tenerse en cuenta en la internacionalización y el intercambio cultural para el desarrollo de programas de movilidad de las universidades?

Anexo 2

Intercambio informal entre estudiantes



Fuente: propia de recolección de datos: DC,, 26 de septiembre, 2023, SV, UES





Juicio en narraciones personales: análisis desde el sistema de valoración

Judgement in personal narratives: an analysis based on the appraisal system

Julgamento em narrativas pessoais: uma análise com base no sistema de avaliação

Evelyn Gabriela Buitrago Espitia¹  

Resumen

Este estudio analiza cómo narradoras universitarias construyen juicios al relatar episodios de riesgo vital. A partir de ocho narraciones personales, se seleccionaron 67 enunciados evaluativos, examinados por medio del subsistema *juicio*, del sistema de valoración (Martin y White, 2005). Desde un enfoque cualitativo, se analizaron de forma integrada la categoría del *juicio* (estima o sanción), su carga valorativa, la forma de realización (inscrita o evocada), la ubicación en la secuencia narrativa y los recursos de *gradación* que refuerzan o atenúan la postura. Se mantuvo la distinción entre el lugar narrativo del que emerge la evaluación (en términos estructurales) y la naturaleza interpersonal del *juicio*. Los resultados muestran una primacía de la estima social (58 %) frente a la sanción (42 %), ambas con carga negativa cuando las protagonistas se encuentran en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, se evidencia que las valoraciones interpersonales, es decir, aquellas que expresan posicionamientos actitudinales realizados lingüísticamente, tienden a emerger en los tramos de orientación y complicación. Este hallazgo no contradice la noción laboviana de evaluación como segmento estructural autónomo, sino que indica que la valoración interpersonal cumple una función significativa desde fases tempranas del relato. La *gradación* modula el impacto interpersonal del relato, a la vez que refuerza la censura de errores o subraya actos de resiliencia. En conjunto, el subsistema *juicio* emerge como eje clave para asignar responsabilidades, cuestionar normas y perfilar la identidad discursiva de las hablantes mientras reconstruyen su experiencia vivida.

Palabras clave: narraciones personales, evaluación, sistema de valoración, juicio, actitud, identidad discursiva.

Abstract

This study analyzes how female university students construct judgments when narrating episodes of life-threatening risk. From eight personal narratives, 67 evaluative utterances were selected and examined through the JUDGEMENT subsystem of the appraisal system (Martin & White, 2005). Using a qualitative approach, the analysis integrated the type of JUDGEMENT (esteem or sanction), its evaluative charge, the mode of realization (inscribed or evoked), its location within the narrative sequence, and the GRADUATION resources that reinforce or mitigate the speaker's stance. A clear distinction was maintained between the narrative location where evaluation emerges (in structural terms) and the interpersonal nature of JUDGEMENT. The results show a predominance of social esteem (58 %) over sanction (42 %), both with negative charge when the protagonists are in contexts of vulnerability. Furthermore, the study shows that interpersonal evaluations that is, attitudinal positionings realized through language tend to emerge in the orientation and complication stages of the narrative. This finding does not contradict the Labovian notion of evaluation as an autonomous structural segment, but rather indicates that interpersonal evaluation plays a significant role from the early phases of

¹ Magíster en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Docente de Literatura y Lengua Castellana en la Universidad del Magdalena, Colombia. Correo electrónico: ebuitrago07@alumnos.uaq.mx.

the narrative. GRADUATION modulates the interpersonal impact of the story, reinforcing the censure of errors or highlighting acts of resilience. Overall, the JUDGEMENT subsystem emerges as a key axis for assigning responsibility, questioning norms, and shaping the speakers' discursive identity as they reconstruct lived experience.

Keywords: personal narratives, evaluation, appraisal system, judgment, attitude, discursive identity.

Resumo

Este estudo analisa como narradoras universitárias constroem julgamentos ao relatar episódios de risco vital. A partir de oito narrativas pessoais, foram selecionados 67 enunciados avaliativos, examinados por meio do subsistema JULGAMENTO do sistema de avaliação (Martin & White, 2005). Com uma abordagem qualitativa, foram analisadas de forma integrada a categoria do JULGAMENTO (estima ou sanção), sua carga valorativa, a forma de realização (inscrita ou evocada), sua localização na sequência narrativa e os recursos de GRADAÇÃO que reforçam ou atenuam a postura da falante. Manteve-se a distinção entre o ponto da narrativa em que emerge a avaliação (em termos estruturais) e a natureza interpessoal do JULGAMENTO. Os resultados mostram uma predominância da estima social (58%) em relação à sanção (42%), ambas com carga negativa quando as protagonistas se encontram em contextos de vulnerabilidade. Além disso, evidencia-se que as avaliações interpessoais ou seja, posicionamentos atitudinais realizados linguisticamente tendem a emergir nos trechos de orientação e complicação da narrativa. Esse achado não contradiz a noção laboviana de avaliação como segmento estrutural autônomo, mas indica que a avaliação interpessoal cumpre um papel significativo desde as fases iniciais do relato. A GRADAÇÃO modula o impacto interpessoal da narrativa, reforçando a censura de falhas ou destacando atos de resiliência. Em conjunto, o subsistema JULGAMENTO surge como eixo central para atribuir responsabilidades, questionar normas e construir a identidade discursiva das falantes enquanto constroem suas experiências vividas.

Palavras-chave: narrativas pessoais, avaliação, sistema da avaliação, julgamento, atitude, identidade discursiva.

Introducción

Narrar es una de las prácticas discursivas más potentes para dotar de sentido a la experiencia vivida. Más allá de enumerar hechos, las narraciones personales inscriben lo ocurrido en marcos culturales, afectivos y sociales más amplios, otorgándole coherencia e inteligibilidad a lo vivido. De este modo, el relato se convierte en un espacio donde se negocian significados, se asumen posturas y se proyecta la identidad del hablante frente a su comunidad (Bruner, 2021). En la arquitectura narrativa, el segmento de evaluación (la parte en que el narrador explica por qué la historia merece ser contada) cobra especial relevancia. Allí afloran valores, afectos y, sobre todo, juicios que conectan la experiencia individual con normas sociales compartidas (Georgakopoulou, 2008).

Para describir estos posicionamientos, este trabajo adopta el sistema de valoración (Martin y White, 2005) y, dentro de él, el subsistema *juicio*, encargado de aprobar o censurar conductas

humanas según parámetros éticos y morales. De esta manera, el objetivo general de este trabajo es analizar cómo se configura el subsistema *juicio* del sistema de valoración, en los segmentos evaluativos de narraciones orales sobre riesgo vital producidas por estudiantes universitarias. En este sentido, se plantean dos objetivos específicos²:

1. Describir los recursos de *juicio* (estima o sanción), su carga valorativa y su modo de realización (inscrito/evocado), así como los referentes evaluados, desde una interpretación cualitativa de los datos.
2. Examinar dónde se insertan esos juicios en la estructura narrativa y con qué recursos de *gradación* (fuerza, foco) se intensifican o atenúan.

Desde un enfoque cualitativo, se analizan 67 fragmentos evaluativos extraídos de un corpus previamente segmentado y codificado. El examen

² Las frecuencias y porcentajes reportados son indicadores descriptivos internos al corpus cuya función es orientar la lectura de patrones; no se formulan hipótesis ni se realizan inferencias estadísticas.

detallado de su naturaleza y ubicación muestra cómo, a través del *juicio*, las narradoras no solo reconstruyen un episodio de riesgo, sino que también negocian responsabilidades, cuestionan normas y configuran identidades discursivas situadas. La *gradación* (intensificación o atenuación) se retoma en la discusión para interpretar la fuerza con que se proyecta cada postura evaluativa.

Antecedentes del estudio

Diversos estudios han explorado el papel de la evaluación en las narraciones personales desde enfoques discursivos, sociolingüísticos e identitarios. Guerrero (2011) muestra que las mujeres emplean más recursos evaluativos que los hombres, especialmente en percepción, emociones y habla reportada, aspecto relevante para este trabajo centrado en relatos femeninos. Koven (2002) añade que la evaluación permite alternar los roles de autor, interlocutor y personaje, y así construir una identidad que trasciende lo referencial.

En contextos institucionales, Dyer y Keller-Cohen (2000) evidencian cómo los relatos personales habilitan a los docentes para presentarse como expertos. Investigaciones posteriores (Guerrero 2014; Guerrero y González, 2017) precisan que dichos juicios pueden aparecer de forma implícita, por ejemplo, en la orientación o a través de conectores como “de repente”. Desde la sociolingüística, Cediell (2023) detecta patrones narrativos de género y observa que, aunque los hombres incluyen más evaluaciones explícitas, las mujeres justifican con mayor detalle sus elecciones.

De manera complementaria, Velásquez-Upegui y Rico (2019) analizan relatos bilingües otomí-español y concluyen que la evaluación cumple una función estructural en historias de migración, y subrayan su relevancia en contextos de vulnerabilidad. En el aula, Spencer y Pierce (2022) demuestran que la “gramática del cuento” y el uso de lenguaje complejo potencian identidad, agencia y sentido de pertenencia, además de las habilidades lingüísticas.

Por otro lado, focalizados en situaciones de riesgo y narradores implicados, Van Krieken y Sanders (2021) comparan relatos de violencia en primera, segunda y tercera persona: quienes se presentan como víctimas emplean evaluaciones más densas para atribuir responsabilidad moral. En esa misma línea, Habermas y Bongard (2024) sostienen que narrar emociones es negociar su pertinencia; el relato legitima reacciones afectivas, enfatizando la dimensión evaluativa.

Aun con estos aportes, la mayoría de los trabajos no adopta el sistema de valoración como marco principal, y menos aún profundiza en el *juicio* cuando el relato aborda riesgo vital. De este modo, el presente estudio no solo aporta a una comprensión más precisa del lenguaje evaluativo, sino que también permite observar cómo las mujeres jóvenes interpretan y comunican sus experiencias a través de estrategias discursivas que implican *juicio*, posicionamiento y negociación de sentidos.

Marco teórico

Narraciones personales y construcción de sentido

Narrar constituye una de las formas más antiguas y poderosas para otorgar sentido a la vida social. Desde sus raíces etimológicas, el término “narración” remite no solo al acto de contar, sino a la transmisión de conocimiento (Reid *et al.*, 2023). En la tradición retórica clásica, esta práctica se ubicaba como un componente clave de la *dispositio* discursiva, responsable de organizar y presentar los acontecimientos de forma coherente (Sánchez, 2003). Con el tiempo, el concepto se desprendió del ámbito oratorio para convertirse en eje de estudio de la narratología, disciplina que reconoce el relato como forma privilegiada de organización de la experiencia (Baroni y Lerma, 2022).

En el marco de las ciencias sociales y humanas, la narración se entiende como un acto configurador de significados que articula lo individual con lo colectivo. Bruner (2021) sostiene que narrar

permite establecer mundos posibles donde lo vivido y lo imaginado se entretajan para dar forma a la experiencia. En un sentido similar, [Sarasa \(2024\)](#) plantea que el relato opera como un mediador temporal que conecta pasado, presente y futuro, en favor de la construcción de una identidad narrativa coherente. Desde esta perspectiva, contar una historia no es solo describir lo ocurrido, sino reorganizar los hechos desde una lógica significativa que permite habitar, comprender y compartir el mundo.

Autores como [Foglia \(2024\)](#) enfatizan en el carácter narrativo inherente de la experiencia, por cuanto esta se desarrolla en el tiempo, involucra afectividad y exige una interpretación subjetiva. Por su parte, [Arendt \(1958\)](#) destaca que relatar otorga permanencia a lo efímero de las acciones humanas, convirtiendo lo vivido en memoria social. Así, el relato se posiciona como un espacio donde lo privado se hace público y lo individual se reinscribe en tramas colectivas.

Desde un enfoque sociolingüístico, [Labov \(1972\)](#) subraya que narrar no es solo referir hechos, sino evaluarlos: al seleccionar lo que se cuenta y cómo se cuenta, los hablantes atribuyen valor social a sus experiencias. Esta dimensión evaluativa transforma la narración en una práctica culturalmente situada, en la que se negocian significados, identidades y posicionamientos sociales.

Estructura narrativa y función evaluativa

El modelo secuencial propuesto por [Labov y Waletzky \(1967\)](#) diferencia seis movimientos básicos en el relato oral: *resumen*, *orientación*, *complicación*, *evaluación*, *resolución* y *coda*. Entre ellos, la evaluación aporta la densidad subjetiva del relato, pues es el momento en que el narrador explica por qué la historia merece ser contada ([Liu et al., 2022](#)). Esta evaluación puede ser interna, entrelazada con los eventos, o externa, insertada retrospectivamente cuando el narrador valora el impacto de lo vivido ([Labov, 1972](#); [Riessman, 2008](#)). Sea cual sea la modalidad, el hablante se

posiciona frente a los hechos y ofrece a la audiencia un horizonte de interpretación.

Más allá de su dimensión emocional, la evaluación cumple también un rol ético-social. Como subrayan [Oteíza y Pinuer \(2019\)](#), a través de ella los sujetos enlazan su experiencia con los valores y normas de la comunidad. Evaluar es, en último término, juzgar: situarse ante lo considerado correcto, justo o aceptable dentro de un marco cultural. Así, la evaluación deviene clave para comprender cómo los narradores negocian identidad y pertenencia.

Siguiendo la tradición laboviana, la evaluación se concibe como una categoría estructural del relato: el pasaje donde el narrador justifica la relevancia de los hechos y adopta una postura interpersonal. Ese pasaje puede contener diversos significados actitudinales (por ejemplo, expresiones de emoción, comentarios estéticos o juicios morales), pero no los determina. Para describir tales significados de manera sistemática, recurrimos al sistema de valoración ([Martin y White, 2005](#))³. Dentro de su subsistema *actitud*, este estudio se focaliza exclusivamente en *juicio*, que categoriza los recursos lingüísticos empleados para aprobar o censurar conductas según parámetros sociales.

Evaluación y juicio desde el sistema de valoración

El sistema de valoración, desarrollado por [Martin y White \(2005\)](#), se enmarca en la lingüística sistémico-funcional (LSF) de [Halliday \(1978\)](#), que concibe el lenguaje como un recurso social para construir significados en contextos específicos. Desde esta perspectiva, el sistema de valoración se articula con la metafunción interpersonal y se adopta aquí como instrumento analítico; el marco

³ En este artículo diferenciamos *evaluación estructural* ([Labov y Waletzky, 1967](#)), es decir, el segmento narrativo donde el relato se justifica ante la audiencia, de la *valoración interpersonal* (sistema de valoración de [Martin y White \(2005\)](#)), que se refiere a los significados actitudinales (entre ellos el subsistema *juicio*) realizados lingüísticamente en cualquier parte del relato. De modo que la primera delimita *dónde* se posiciona el narrador, y la segunda describe *cómo* se expresa ese posicionamiento.

teórico general reposa, no obstante, en la LSF y en los estudios narrativos de Labov.

El sistema registra tres subsistemas interrelacionados: *actitud*, *compromiso* y *gradación*. El primero abarca significados emocionales (*afecto*), sociales-morales (*juicio*) y estéticos-funcionales (*apreciación*). Con *compromiso*, los hablantes negocian voces y grados de certeza, mientras que, por medio de *gradación*, modulan la intensidad o precisión de sus valoraciones.

Juicio es aquí un significado interpersonal que valora conductas humanas según normas sociales y morales; se realiza lingüísticamente, pero no constituye un acto de habla autónomo. Dentro de este subsistema, se reconocen dos categorías generales: estima social (evaluaciones de convivencia o desempeño) y sanción social (evaluaciones que apelan a principios éticos o legales). En contextos narrativos, esas evaluaciones permiten al hablante no solo relatar lo ocurrido, sino interpretarlo desde un marco ético situado, lo cual revela expectativas sociales y alineaciones valorativas. El análisis del subsistema *juicio* es, por tanto, central para comprender cómo las narradoras expresan responsabilidad, crítica, reconocimiento o desaprobación moral en relatos de riesgo vital.

El presente estudio trabaja exclusivamente con las dos categorías globales (*estima* y *sanción*), sin fragmentar en subtipos más técnicos, a fin de observar de forma clara cómo las participantes, en situaciones de vulnerabilidad o conflicto, valoran acciones humanas relevantes desde el punto de vista social. Al enfocar así la evaluación, se visibiliza cómo se negocian valores, se cuestionan normas y se proyecta una identidad narrativa coherente con el entorno sociocultural.

Metodología

El estudio se inscribe en un enfoque metodológico de corte cualitativo, centrado en el análisis interpretativo de datos lingüísticos. Se adopta una perspectiva funcional-discursiva, que considera el lenguaje como un recurso para construir

significados interpersonales y posicionamientos éticos. El objetivo principal es hallar y describir los recursos evaluativos que, desde el subsistema *juicio* del sistema de valoración, emergen en narraciones personales de mujeres jóvenes cuando relatan situaciones de riesgo vital. Se parte del supuesto de que, al narrar experiencias significativas, los hablantes no solo reconstruyen lo vivido, sino que también elaboran una postura frente a las acciones propias y ajenas, evaluándolas explícita o implícitamente. Esta aproximación permite analizar cómo se construye la valoración desde el discurso oral en contextos de vulnerabilidad.

Corpus y participantes

El corpus está compuesto por ocho narraciones orales recogidas en un contexto de conversación individual, donde se invitó a cada participante a contar una situación de su vida en la que hubiera sentido miedo o percibido algún tipo de peligro. Para facilitar el momento narrativo, la persona que escuchaba compartía primero una experiencia breve relacionada con la intención de generar confianza y activar el recuerdo en la interlocutora. Esta dinámica, sencilla pero efectiva, permitió que los relatos surgieran de manera espontánea, sin necesidad de preguntas estructuradas ni guiones formales. Las sesiones se llevaron a cabo en espacios tranquilos, con buenas condiciones acústicas, y todas las hablantes firmaron un consentimiento informado que autorizaba el uso académico de sus historias. Los relatos obtenidos tienen una duración promedio de tres minutos.

Se empleó muestreo intencional y homogéneo para aislar el fenómeno discursivo de interés (*juicio*) en narraciones de riesgo vital producidas por un grupo comparable de hablantes (mujeres universitarias de 20-27 años, español de Querétaro). Esta homogeneidad busca controlar la variación sociolingüística y focalizar la interpretación cualitativa de los significados valorativos.

En estas narraciones se identificaron y analizaron todas las ocurrencias del subsistema *juicio*

(67 enunciados); no se trabajó con una submuestra. La recolección se cerró por suficiencia interpretativa: las categorías principales (estima/sanción; inscrito/evocado; *gradación* de fuerza/foco) se estabilizaron y comenzaron a repetirse entre relatos. Dado que el diseño es cualitativo y no busca inferencias estadísticas, este tamaño resultó adecuado: permitió un análisis en profundidad con control del contexto narrativo (segmentación de Labov y Waletzky) y cruces intratextuales entre posición en la secuencia narrativa, por tipo de *juicio* por *gradación*.

La elección de trabajar únicamente con mujeres responde a una decisión metodológica y discursiva. Distintos estudios han señalado que las mujeres tienden a expresar con más facilidad sus emociones y valoraciones morales cuando narran experiencias personales, sobre todo en situaciones que involucran vulnerabilidad o riesgo (Candela et al., 2002; Aragón et al., 2008). También se ha documentado que el género femenino suele manifestar mayor expresividad verbal, prosódica y gestual ante emociones como el miedo o la tristeza (Romaniuk, 2021; Kapitanović et al., 2022), lo que resulta especialmente relevante para el tipo de análisis que propone este estudio.

Esta triple delimitación (relatos de riesgo vital, hablantes universitarias y entorno conversacional semiformal) no solo acota el alcance del estudio, sino que introduce sesgos y limitaciones metodológicas que es preciso reconocer. En primer lugar, el foco en situaciones extremas de peligro puede amplificar la carga emocional y prosódica, lo cual dificulta diferenciar entre valores morales genuinos y recursos retóricos dramáticos. Segundo, el uso exclusivo de estudiantes universitarias con cierto nivel de alfabetización emocional y discursiva, podría sobreestimar la presencia de marcadores evaluativos en comparación con otros grupos poblacionales.

Finalmente, el contexto conversacional sin guion, pero con estímulo previo del entrevistador, modula la espontaneidad: aunque favorece la naturalidad, también puede inducir una *performance*

narrativa guiada por expectativas de la interacción. Estas condicionantes se tendrán en cuenta al interpretar los hallazgos, limitando la generalización a otros géneros narrativos, grupos de edad o formatos de narración.

Transcripción y segmentación narrativa

Para el tratamiento de los datos se realizaron dos tipos de transcripción: una ortográfica convencional y otra ajustada a los lineamientos del proyecto PRESEEA, con el fin de registrar las características de la oralidad y segmentar con mayor precisión los enunciados evaluativos. Este tipo de transcripción permitió conservar elementos clave del habla espontánea, como pausas, reformulaciones, marcadores discursivos y fenómenos de vacilación, lo cual fue esencial para interpretar el contexto pragmático de cada *juicio*.

Solo una vez // pero siento que fue más como una idea mía / yo venía de<vacilación/> / cuando llegué a trabajar de mesera / salía del trabajo / y ya iba para mi casa / y en ese tramito de mi casa / pues / tenía que atravesar pues una calle / y / a mí sí me da / en lo personal / me da como cosita / cruzar calles / porque luego hay gente que es muy imprudente al manejar / ni sus direccionales / ni se fijan si va a pasar alguien / o sea no te dan como que ese permiso / por así decirlo / de pasar /entonces pues ya // yo no iba con prisa / cruzando / fijándome bien / y en eso / acababa de llegar a la acera / y vi que una persona / o sea un muchacho / ni le vi la cara ni nada / pero vi que iba como que muy cerca él detrás de mí / entonces yo // apresuré el paso / y como que sentí que él también lo hizo /entonces / seguí así rápido / y vi que había como que un puentecito / e hice como si me fuera a bajar por ese puente / pero en realidad seguí hacia delante / y el chico pues se fue por el puente /dije yo <cita> o si venía tras de mí / o de plano iba para otro lado / y yo me paniqueé sola ¿no? </cita> / pero pues solo fue esa vez // y ya de ahí cambié de ruta / (N3, 2023)

Posteriormente, cada relato fue segmentado siguiendo la estructura narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1967), lo que permitió hallar las partes del discurso donde las evaluaciones eran más recurrentes (por ejemplo, en la complicación, la evaluación o la coda). Esta segmentación fue clave para observar en qué momentos del relato se intensificaban o atenuaban los juicios, así como para relacionar el tipo de valoración con la función narrativa que cumplía. En la [tabla 1](#) se presenta un ejemplo de segmentación estructural aplicada al mismo fragmento narrativo.

Crterios y dimensiones del análisis evaluativo

El análisis se centró exclusivamente en los segmentos donde las hablantes emitían juicios sobre conductas humanas, ya fueran propias, ajenas o colectivas. Para cada enunciado evaluativo, se aplicaron seis criterios de codificación:

- El tipo de *juicio* (estima o sanción).
- La carga del *juicio* (positiva o negativa).
- La forma de realización (inscrita o evocada).
- El lugar narrativo donde aparece (según la estructura de Labov y Waletzky).

- El referente del *juicio* (es decir, a quién o a qué acción se dirige).
- La gradación (de fuerza o de foco), entendida como el mecanismo que intensifica o atenúa la carga evaluativa de un enunciado.

En total se identificaron 67 enunciados del sub-sistema *juicio*, distribuidos en las categorías de estima social (valoraciones sobre capacidades o disposiciones) y sanción social (valoraciones con carga moral o normativa). Esta estrategia metodológica no solo revela qué se evalúa, sino también cómo se construye discursivamente la postura ética de las narradoras. Para sistematizar los datos se diseñó una matriz de codificación en Excel, donde cada fila corresponde a un enunciado y sus seis criterios. Esa matriz facilitó la comparación de patrones entre las ocho narraciones del corpus. Las frecuencias y porcentajes extraídos tienen un carácter meramente descriptivo, pues el objetivo del trabajo es una interpretación cualitativa de los significados valorativos.

Asimismo, para garantizar el anonimato, se asignó a cada narración un código alfanumérico (N1–N8), donde “N” indica “narradora”. Esta codificación se mantiene en todas las transcripciones y ejemplos del artículo. La [tabla 2](#) muestra un ejemplo de cómo se aplicaron estos criterios a un fragmento.

Tabla 1

Segmentación narrativa conforme al modelo de Labov y Waletzky (1967)

Segmento narrativo	Fragmento
Resumen + Evaluación	Solo una vez // pero siento que fue más como una idea mía /
Orientación + Evaluación	yo venía de<vacilación/> / cuando llegué a trabajar de mesera / salía del trabajo / y ya iba para mi casa / (...)
Complicación	y en eso / acababa de llegar a la acera / y vi que una persona / o sea un muchacho / ni le vi la cara ni nada / pero vi que iba como que muy cerca él detrás de mí / entonces yo // apresuré el paso / y como que sentí que él también lo hizo /entonces
Resolución	entonces / seguí así rápido / y vi que había como que un puentecito / e hice como si me fuera a bajar por ese puente / pero en realidad seguí hacia delante / y el chico pues se fue por el puente
Evaluación	dije yo <cita> o si venía tras de mí / o de plano iba para otro lado / y yo me paniqueé sola ¿no? </cita>
Coda	pero pues solo fue esa vez // y ya de ahí cambié de ruta /

Nota: datos tomados de la narración N3.

Tabla 2
Ejemplo ilustrativo de codificación⁴

Participante	Fragmento	Tipo de juicio: estima/sanción	Carga	Realización: inscrita/evocada	Parte de la narración	Referente del juicio	Gradación: fuerza/foco ⁵
N1	'Y yo me confíé'	Estima	Negativa	Evocada	Orientación + Evaluación	Yo (narradora)	X

Resultados y análisis

Subsistema juicio

Se identificaron 67 enunciados, véase [Figura 1](#) del subsistema *juicio* en las 8 narraciones. Para efectos de transparencia descriptiva, su distribución interna fue: estima social (n=39) y sanción social (n=28). Estos recuentos no constituyen un objetivo cuantitativo, sino un apoyo para la lectura cualitativa de los patrones interpretados a lo largo de la sección:

- Estima social: *"Ese fue mi primer error, sentarme en un lugar donde no había nadie más"* (N2). La narradora se autocritica por su falta de previsión, evaluando negativamente su propia competencia.
- Sanción social: *"Pero pues ya después pensé y dije: 'ah, qué culeros, por eso estamos como estamos'"* (N4). Condena la conducta de los otros como inmoral/injusta.

La predominancia de estima social sugiere que, ante situaciones de riesgo vital, las narradoras tienden a centrarse más en reconocer (o cuestionar) las capacidades y disposiciones de los actores involucrados (incluida la autoevaluación) que en emitir juicios estrictamente morales o legales.

Categoría "estima social"

Dentro del subsistema *juicio*, la estima social valora las conductas o atributos humanos, según resulten admirables o censurables en la convivencia

([Martin y White, 2005](#)). Comprende rasgos de capacidad, tenacidad y normalidad, junto con sus contrarios, sin apelar a principios morales estrictos. En el corpus se identificaron 39 enunciados de estima social: 23 con carga evaluativa negativa ($\approx 59\%$) y 16 con carga evaluativa positiva ($\approx 41\%$). A continuación se muestran ejemplos representativos, numerados y con cotexto mínimo, que ilustran cómo se manifiestan estos juicios en las narraciones personales.

1. "Iba para la escuela y el coche se quedó sin gasolina... *Tenía tres horas de clase y ya, **ni siquiera** alcancé a llegar a la escuela*" (N1)

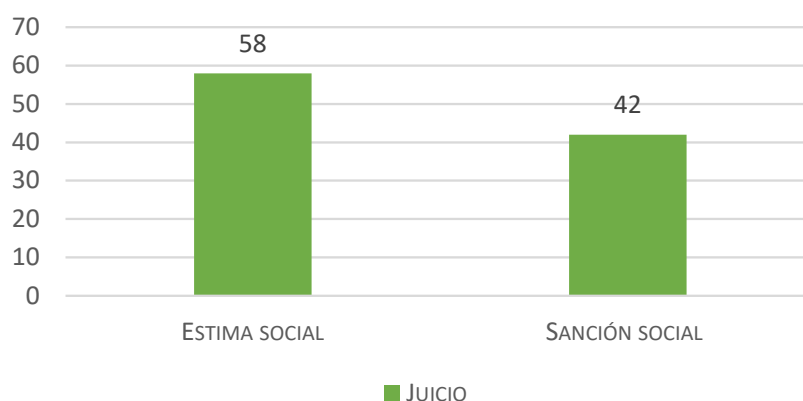
Aquí la hablante resalta su fallo práctico "no llegar a clase" (un déficit de competencia, no una infracción moral), por lo que se codifica como estima negativa. La evaluación es evocada: la desaprobación se infiere de la situación narrada, y la gradación léxica (ni siquiera) intensifica la carga negativa.

2. "Tenía que ir a tomar el camión y *pienso que ese fue **mi primer** error, sentarme en un lugar que estaba **muy** solitario*" (N2)

En este caso, la narradora se atribuye a sí misma una falta de buen juicio/pericia (*error*), rasgo prototípico de la categoría "estima social" ([Martin y White, 2005](#)). El juicio es evocado: la desaprobación se deduce de la autorrecreminación y del contexto de riesgo. Además, la expresión primer error marca la gradación de foco; así, la decisión inaugura una serie de acciones igualmente cuestionables. Por su parte, "muy" contiene un recurso claro de gradación de fuerza: intensifica la cualidad "solitario", reforzando la idea de aislamiento y, por ende, la carga negativa asociada a la decisión.

⁴ Esta fila muestra cómo se aplicaron los seis criterios a un fragmento; la matriz completa se encuentra disponible como material suplementario.

⁵ La gradación se registró con fines interpretativos y su impacto discursivo se examina en la "Discusión" (apartado 4.2), sin constituir un objetivo analítico autónomo.

Figura 1*Distribución porcentual de los 67 enunciados dentro del subsistema juicio*

3. “Yo quería decirle todo y mirarlo a la cara, pero yo fui incapaz de hablarle” (N2)

De la misma manera, los adjetivos que expresan falta de aptitud (“incapaz”, “ineficaz”) encajan en “estima social”. El juicio es inscrito porque el término evaluativo es directo y explícito. Además, no hay intensificadores ni atenuadores, por lo que la carga negativa se mantiene en su grado básico.

4. “Me llamaron a la puerta porque mi madre se encontraba en el piso, estaba desmayada. Y yo le di respiración boca a boca” (N6)

Las descripciones que muestran destreza o solvencia ante una tarea encajan en “estima social” y “carga positiva”; en este caso, la narradora demuestra eficacia y sangre fría ante una urgencia vital. Por otro lado, la valoración es evocada: la competencia se infiere del éxito de la acción sin necesidad de términos explícitos. Además, la ausencia de gradación léxica sugiere una presentación factual de la habilidad, sin recurso a intensificación.

5. “Yo estaba huyendo, porque el carro del gas me estaba siguiendo y **casi** me estrello con un árbol, pero yo salté una rama torcida” (N7)

Siguiendo el sistema de valoración, la habilidad para evitar un choque y superar un obstáculo físico ante la huida constituye un *juicio* de desempeño competente dentro de “estima social”. La valoración es evocada: se infiere de la acción exitosa sin

necesidad de léxico apreciativo explícito. Por su parte, el marcador “casi” subraya el nivel de dificultad, pero la evaluación sigue siendo positiva al resaltar la destreza de la narradora.

De acuerdo con los ejemplos analizados, en la categoría “estima social”, la carga negativa predomina y recae en errores percibidos o decisiones fallidas (E1-E3); la gradación de fuerza (“ni siquiera”, “muy”) intensifica el tono crítico, mientras el foco de primer error delimita el juicio al comienzo de una cadena de acciones cuestionables. Por su parte, los juicios de carga positiva (E4-E5) resaltan episodios de autoeficacia y resiliencia: la destreza para asistir a la madre o sortear un obstáculo en plena huida. En ambos casos la valoración es evocada: se infiere del éxito de la acción sin adjetivos explícitos.

En conjunto, la estima social muestra cómo las narradoras se autoevalúan (o evalúan a otros) en términos de competencia práctica ante situaciones de riesgo vital; así establecen su posicionamiento ético y su identidad de agencia frente a los hechos narrados.

Categoría “sanción social”

Dentro del subsistema *juicio*, la sanción social valora las conductas en función de si transgreden o se ajustan a normas éticas, morales o legales (Martin y White, 2005). Evalúa, por ejemplo, si una acción es correcta/justa o, por el contrario,

inmoral/abusiva. En el corpus se registraron 28 enunciados de sanción social: 27 con carga evaluativa negativa ($\approx 96\%$) y 1 con carga evaluativa positiva ($\approx 4\%$). A continuación se ilustran algunos casos representativos.

6. “Siempre veo a los lados cuando cruzo, porque *además hay gente que es demasiado imprudente al manejar*, no te dan ese permiso por así decirlo de pasar” (N1)

En la taxonomía de [Martin y White \(2005\)](#), los adjetivos que condenan una acción por su temeridad, injusticia o falta de consideración se ubican en “sanción”. Aquí “imprudente” censura la conducción irrespetuosa que pone en riesgo a peatones, por lo que el juicio es moral/normativo más que de capacidad. La presencia de “demasiado” actúa como gradación de fuerza, aumentando la severidad del juicio.

7. “La gente me miraba mal y no me ayudaba, y pensé ‘*aaah, qué culeros*’” (N3)

De acuerdo con el sistema de valoración, los juicios que censuran conductas por falta de decoro o solidaridad pertenecen a “sanción”. El término coloquial “culeros” expresa de forma explícita ese desprecio, por lo que el juicio es inscrito y de clara carga negativa. Además, la intensidad emocional se incrementa por la combinación de la interjección y el insulto, señal de gradación de fuerza.

8. “La gente prefiere no ayudar, por eso la humanidad es así. *No debemos confiar en las personas*” (N5)

En este enunciado, los juicios que desaprueban conductas por falta de solidaridad pertenecen a “sanción”. Aquí la narradora extrapola una acción concreta a una condena moral generalizada, intensificando el juicio mediante la ampliación de foco.

9. “Un chico iba pasando y le dio monedas, porque me iba robar. *El muchacho se encontraba drogado, muy feo*” (N2)

En este caso, la narradora condena el comportamiento del joven por transgredir las normas legales y sociales. De acuerdo con el sistema de valoración, las conductas que infringen normas legales o éticas se codifican como “sanción-negativa”. Asimismo, el término “drogado” describe un estado objetivamente censurable dentro de la escena de robo; aunque no es un adjetivo moral en sí, se entiende como un agravante de la acción delictiva. Por otro lado, muy feo pertenece al subsistema *apreciación*, pero aquí funciona como intensificador del rechazo moral, refuerza la carga evaluativa negativa y no altera la clasificación del *juicio*.

Con este ejemplo, la categoría “sanción social” muestra cómo las narradoras condenan actos que combinan riesgo para terceros e infracción normativa; así se cumple la función de establecer límites morales en sus relatos de riesgo vital.

10. “Mi prima era mucho menor que su novio y él la violentaba. *Hasta el momento yo siento que soy culpable por consentir esa relación*” (N5)

Los juicios que condenan la conducta propia o ajena, por falta de corrección moral, se codifican como “sanción-negativa”; en este caso, se dirigen hacia la propia narradora, ya que se reprocha el haber permitido una relación abusiva. Ahora bien, el adjetivo “culpable” lexicaliza de manera directa el rechazo moral, por lo que el *juicio* es inscrito. Finalmente, “hasta el momento” amplía el foco temporal del *juicio*, intensificando su impacto afectivo al mostrar que la autocrítica sigue vigente.

11. “Me pareció raro, porque el señor se me quedó mirando” (N8)

En este caso, el juicio moral no se lexicaliza; se deduce de la descripción de la mirada insistente, conducta socialmente impropia. Por tanto, el *juicio* de impropiedad recae en la acción “se me quedó mirando” mientras que “raro” codifica *afecto* por la sensación de incomodidad. Además, no hay intensificadores relevantes; la carga negativa se mantiene en su grado básico.

12. “Mi prima falleció, víctima de una relación abusiva, *intento superarlo* y **tampoco me culpo, porque todo esto es un proceso**” (N5)

En el sistema de valoración, absolver a alguien (incluso, la narradora que se exime de culpa y valida su propio proceso de duelo) de responsabilidad corresponde a “sanción-positiva”. El juicio es inscrito: el verbo “culpar” lexicaliza la norma moral implicada y su negación expresa la aprobación de la propia conducta. Por otro lado, la partícula “tampoco” funciona como gradación de foco: atenua la autocritica previa y delimita la valoración a la fase actual del proceso.

Los juicios negativos dominan la sanción social del corpus: las narradoras condenan conductas que vulneran la seguridad pública (“demasiado imprudente”, ejemplo 6 [E6]), la solidaridad básica (“qué culeros”, E7) o el respeto interpersonal (“se me quedó mirando”, E11). Varios ejemplos exhiben gradación de fuerza —por ejemplo, “demasiado imprudente”— que intensifica la reprobación; otros muestran gradación de foco, como cuando la desaprobación se amplía del hecho puntual a “la humanidad” (E8) o se mantiene viva “hasta el momento” (E10). Estas estrategias de gradación se examinan con detalle en el siguiente apartado.

Aunque minoritario, el juicio positivo aparece en E12, ya que se absuelve a sí misma de culpa (“tampoco me culpo”), lo que constituye un caso de sanción-positiva. Este enunciado resalta la posibilidad de restaurar la norma por medio de la admisión de responsabilidad o el autoperdón. En conjunto, la sanción social traza los límites de

lo aceptable en los relatos de riesgo vital: pone en evidencia la imprudencia, la indiferencia y el abuso, pero también reconoce actos de reparación y resiliencia moral. De este modo, las narradoras construyen una brújula ética que guía la interpretación de sus experiencias y articula su posicionamiento frente a la comunidad.

Juicio y estructura narrativa

La [tabla 3](#) muestra la distribución de los fragmentos evaluativos clasificados según la taxonomía de [Labov y Waletzky \(1967\)](#). Se observa que los juicios de estima se concentran en orientación y resolución, mientras que los de sanción predominan en la evaluación. Para cumplir el objetivo 2 (“examinar dónde se insertan esos juicios en la estructura narrativa”), se presentan estos datos descriptivos, que ubican las fases del relato donde emerge cada tipo de juicio y señalan patrones para su interpretación cualitativa.

En los 67 fragmentos evaluativos analizados, la ubicación de los juicios revela un patrón narrativo marcado. Los 39 juicios de estima se concentran en los tramos iniciales y finales del relato: el 25,6% aparece en la orientación, donde las narradoras adelantan su propia (in)competencia —por ejemplo, al reconocer la “incapacidad” de llegar a clase (E1) o al confesar el “primer error” que desencadena el peligro (E2)—; otro 35,9% se formula en la resolución, cuando el episodio ha terminado y se valora la eficacia con la que se asistió a la madre o se esquivó un obstáculo (E4-E5). El 35,9% restante se sitúa en la evaluación externa,

Tabla 3

Distribución de juicios de estima y sanción según segmentos narrativos (Labov y Waletzky, 1967)

Segmento narrativo	Estima (-/+)	% sobre 39	Sanción (-/+)	% sobre 28
Resumen + Evaluación	—	—	1	3,6%
Orientación + Evaluación	10	25,6%	—	—
Acción complicante + Evaluación	1	2,6%	2	7,1%
Evaluación	14	35,9%	18	64,3%
Resolución + Evaluación	14	35,9%	4	14,3
Coda + Evaluación	—	—	3	10,7%

espacio privilegiado para la autocrítica retrospectiva, como se aprecia en la admisión de haber sido “incapaz de hablar” (E3).

Los 28 juicios de sanción muestran la tendencia opuesta: casi dos tercios (64 %) se agrupan en la evaluación externa, donde se condenan de forma explícita la imprudencia vial (“demasiado imprudente”), la indiferencia colectiva (“qué culeros”) o la falta de solidaridad proyectada a “la humanidad” (E5, E7, E8, E9-E11). La acción complicante apenas reúne un 7,1 %, destinado a señalar conductas peligrosas en el fragor del riesgo, mientras que la resolución concentra casos de rectificación. Finalmente, la coda alberga los juicios que cierran la historia con una enseñanza o con el autoperdón, como cuando la narradora se absuelve de culpa al afirmar “tampoco me culpo” (E12).

Este reparto confirma que las narradoras utilizan la estima para juzgar su desempeño práctico justo antes o después del peligro, y reservan la sanción para la reflexión moral posterior. De esta manera, la estructura narrativa actúa como andamiaje para graduar la intensidad y el alcance de cada posicionamiento ético. En el apartado siguiente se examina cómo los recursos de gradación (de fuerza y de foco) refuerzan o atenúan estos juicios a lo largo del relato.

Gradación e impacto interpersonal

Siguiendo a [Martin y White \(2005\)](#), se reconocen dos mecanismos de *gradación*: fuerza (más/menos intensidad) y foco (ampliar, restringir o replantear el alcance del juicio). A partir de los ejemplos de estima (E1-E5) y sanción (E6-E11), emergen tres patrones:

1. *Intensificación negativa*. En los pasajes donde el peligro está en curso, las narradoras refuerzan sus juicios negativos con gradadores de fuerza léxica:
 - ni siquiera (E1) dramatiza la incapacidad de llegar a clase;
 - “muy” + “solitario” (E2) subraya la gravedad de la decisión;

- “demasiado imprudente” (E6) amplifica la falta de consideración vial;
- la dupla interjección+insulto “ah, qué culeros” (E7) eleva la indignación. Esta intensificación busca alinear al oyente con la emoción del momento y aumentar la tensión narrativa.

2. *Gestión del foco en la evaluación evocada*. Cuando la narración entra en la evaluación retrospectiva, las hablantes ajustan el foco de sus juicios:

- “primer error” (E2) delimita la culpa al inicio de una cadena de fallos;
- “hasta el momento” (E10) mantiene viva la autocrítica, proyectándola en el tiempo;
- “tampoco” (E12) atenúa la autocondena y marca un viraje hacia la autoaceptación;
- la generalización “la humanidad es así” (E8) amplía la reprobación de un hecho puntual a la sociedad entera.

Estos desplazamientos de foco permiten modular la carga emocional: restringirla para no sobreactuar o expandirla para denunciar una norma social.

3. *Gradación y contraste de cargas*.

- En “estima”, la gradación negativa (E1-E3) funciona como autorreprobación pedagógica: exagerar el fallo para legitimar la lección aprendida; la intensificación positiva “casi” no aparece, salvo en “casi”+acción exitosa (E5), que resalta la dificultad superada sin adjetivos elogiosos.
- En “sanción”, la gradación negativa sirve para marcar límites éticos (“demasiado imprudente”, “culeros”). El único juicio positivo (E12) combina foco (“tampoco”) con negación de culpabilidad: un movimiento de autorrestauración moral que atenúa la crítica previa.

Como se evidencia, la gradación potencia la dimensión interpersonal del relato: intensificar para conmover o indignar en el clímax narrativo; ajustar el foco para matizar, perpetuar o redirigir la evaluación cuando el peligro ha pasado. Así, las

narradoras no solo sancionan o se autoevalúan: calibran la fuerza y el alcance de cada juicio para guiar la respuesta emocional del oyente y afirmar su propia identidad ética frente a los hechos de riesgo vital.

Discusión

Los resultados amplían y matizan los trabajos previos al mostrar cómo el subsistema *juicio* opera en narraciones de riesgo vital, revelando tanto tendencias generales como singularidades contextuales. De acuerdo con Guerrero (2011), que documenta un uso más intenso de recursos evaluativos en hablantes femeninas, se encontró que el 58 % de nuestros juicios pertenece a la categoría de “estima social”, con especial concentración en las fases de orientación (25,6 %) y resolución (35,9 %). Este patrón confirma que la valoración no solo organiza el relato, sino que teje una identidad narrativa, pues las narradoras se autoevalúan (reconociendo destrezas o señalando errores) y proyectan así un sujeto discursivo con voz propia y agencia.

Además, tal como observaron Guerrero (2014) y Guerrero y González (2017), los datos demuestran que los juicios aparecen tanto de forma evocada (por ejemplo, “hasta el momento”) en la orientación, como inscrita en etapas posteriores. Esta alternancia implícito/explicito refuerza la continuidad narrativa y prepara al oyente para la complicación. Siguiendo a Van Krieken y Sanders (2021), que hallaron densidad de sanciones en relatos de violencia, en este corpus el 64,3 % de las sanciones se concentran en la fase evaluativa externa, donde las narradoras reservan su condena moral (imprudencias, indiferencia o abuso). De este modo, el segmento evaluativo funciona como clímax ético del relato, un espacio privilegiado para la reflexión social.

Por otro lado, como señalan Habermas y Bongard (2024), narrar emociones equivale a negociar su pertinencia. En el presente estudio, los mecanismos de gradación cumplen ese rol estratégico:

- En la complicación, la intensificación negativa (“ni siquiera”, “demasiado imprudente”, insultos) dramatiza el peligro.
- En la resolución y la coda, la gestión del foco (“primer error”, “hasta el momento”, “tampoco”) matiza o redirige la carga moral.

De esta manera, la gradación no es meramente retórica, sino un recurso dialógico que orienta la respuesta del interlocutor y legitima la experiencia vivida.

Conclusiones

El análisis del subsistema *juicio* reveló cómo las narradoras valoran conductas humanas al relatar experiencias de riesgo vital, cumpliendo los dos objetivos planteados:

1. Patrones de *juicio* (objetivo 1):
 - Predominan las evaluaciones de estima social (58 %), centradas en (in)competencia y prudencia; la sanción social (42 %) emerge ante transgresiones morales o abuso de poder.
 - La carga negativa es dominante en ambos tipos: se subrayan errores, imprudencias o indiferencia colectiva; los escasos juicios positivos aparecen en momentos de agencia y resiliencia.
 - Los referentes se distribuyen entre el yo (autocrítica), el otro (reprobación) y, en menor medida, la colectividad, lo que evidencia una dimensión ideológica cuando se cuestiona “la humanidad”.
2. Estructura y gradación (objetivo 2):
 - Los juicios de estima se concentran en orientación y resolución, modelando la autoevaluación antes y después del peligro; los de sanción se agrupan mayoritariamente en la evaluación externa, donde la narradora reflexiona y condena con mayor severidad.
 - La gradación refuerza o atenúa estos posicionamientos: fuerza léxica (“demasiado”, “ni siquiera”, interjección + insulto) intensifica la

crítica. Foco (“primer error”, “hasta el momento”, “tampoco”) restringe o amplía el alcance del juicio, proyectándolo a la sociedad o atenuándolo en clave de autoperdón.

Aunque estos hallazgos demuestran la eficacia del subsistema *juicio* para negociar responsabilidades, denunciar injusticias y construir una identidad discursiva coherente con (o en tensión contra) las normas sociales, la investigación se vio limitada por el perfil homogéneo de la muestra: ocho narradoras universitarias jóvenes, con altos niveles de alfabetización emocional y discursiva. Además, no exploramos la interacción entre *juicio* y otros subsistemas valorativos como *afecto* o *apreciación*, ni abordamos el componente prosódico o multimodal (gestos, video).

Un rasgo metodológico central de este estudio es que los recuentos reportados son intracorpus y de función orientadora, en coherencia con un diseño cualitativo que privilegia la interpretación de categorías (estima/sanción; inscrita/evocada; fuerza/foco) situadas en la estructura narrativa. En consecuencia, los hallazgos se entienden como patrones interpretativos del corpus trabajado, no como estimaciones poblacionales.

Para avanzar, futuros estudios deberían incorporar muestras más diversas —en edad, género y contexto sociocultural— y análisis multimodales que incluyan prosodia y gestualidad. También resulta prometedor diseñar intervenciones didácticas basadas en el sistema de valoración, con el fin de evaluar su impacto en la competencia crítica de estudiantes y en programas de prevención de violencia. En conjunto, este estudio posiciona al subsistema *juicio* como un recurso central en la construcción de sentido ético y de identidad narrativa, y abre nuevas vías para su aplicación educativa y su exploración multimodal.

Reconocimientos

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada en el desarrollo de una tesis de maestría en Lingüística, centrada en el análisis de

la entonación y la kinésica en narraciones de experiencias personales, llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro. La autora agradece profundamente a las participantes que compartieron sus relatos con generosidad y confianza, y cuya voz constituye el eje de este trabajo.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Aragón, R., Franco, B., y Chávez, E. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(26), 193-216.
- Baroni, R., y Lerma Hernández, C. (2022). Por una narratología transmedial. *Anuario de Letras Modernas*, 25(1), 106-132. <https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.2022.25.1.1709>
- Bruner, J. (2021). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación (REME)*, 5(10), 167-182.
- Cediel, Y. (2023). Relación entre el sexo y las estructuras narrativas en el corpus Preseea-Medellín. *Normas*, 13(1), 316-327. <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27733>
- Dyer, J., y Keller-Cohen, D. (2000). The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. *Discourse Studies*, 2(3), 283-304.
- Foglia, D. (2024). Construcción de identidad narrativa y formación del carácter: una mirada a través de la *Poética* de Aristóteles. *Polisemia*, 20(38), 112-129. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.20.38.2024.112-129>
- Guerrero, S. (2011). Análisis sociolingüístico de las diferencias de género en los patrones narrativos de historias de experiencia personal en el habla juvenil de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, 46(2), 85-106.

- Georgakopoulou, A. (2008). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. En M. Bamberg (ed.), *Narrative - State of the art* (pp. 145-154). John Benjamins Publishing Company.
- Guerrero, S., y González, J. (2017). El empleo de “de repente” como introductor de la complicación en narraciones de experiencia personal de hablantes de Santiago de Chile. *Lexis*, 41(1), 45-81.
- Habermas, T., y Bongard, S. (2024). Narrating anger appropriately: implications for narrative form and successful coping. *Emotion Review*, 16(4), 238-251. <https://doi.org/10.1177/17540739241230817>
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Kapitanović, A., Tokić, A., y Šimić, N. (2022). Differences in the recognition of sadness, anger, and fear in facial expressions: the role of the observer and model gender. *Arhiv za Higijenu Rada i Toksikologiju*, 73(4), 308-313. <https://doi.org/10.2478/aiht-2022-73-3662>
- Koven, M. (2002). An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience. *Journal of Pragmatics*, 34(2), 167-217.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black english vernacular* (n.º 3). University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Liu, Q., Ang, L., y Kasim, Z. (2022). Appraisal theory in translation studies: a systematic literature review. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 30(4), 1589-1605.
- Martin, J., y White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal systems in english*. Palgrave Macmillan.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207-229. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>
- Reid, L., Button, D., y Brommeyer, M. (2023). Challenging the myth of the digital native: a narrative review. *Nursing Reports*, 13(2), 573-600. <https://doi.org/10.3390/nursrep13020052>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Romaniuk, O. (2021). Expression and interpretation of attraction and interpersonal intimacy: a comparative study of female nonverbal behaviour. *Annals of the University of Craiova. Series Philology. Linguistics*, 43(1-2), 220-237.
- Sánchez, J. (2003). La operación *dispositio* como base de la construcción del significado discursivo. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, (5), 12.
- Sarasa, M. (2024). Continuidades del significado narrativo de nuestras vidas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(8), 49-56. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8441>
- Spencer, T., y Pierce, C. (2023). Classroom-based oral storytelling: reading, writing, and social benefits. *The Reading Teacher*, 76(5), 525-534.
- Tajvidi, G., y Arjani, S. (2017). Appraisal theory in translation studies: an introduction and review of studies of evaluation in translation. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 8(2), 3-30. <https://doi.org/10.22055/rals.2017.13089>
- Van Krieken, K., y Sanders, J. (2021). Storytelling on oral grounds: viewpoint alignment and perspective taking in narrative discourse. *Frontiers in Psychology*, 12, 634930.
- Velasquez- Upegui, E., y Rico, K. (2019). Estructura de los relatos sobre experiencias personales en hablantes del otomí de Santiago Mexquititlán. *Signo y Seña*, (36), 96-112.





Implementación de círculos narrativos para el desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales

Implementation of Narrative Circles for the Development of Civic and Intercultural Competencies

Implementação de círculos narrativos para o desenvolvimento de competências cidadãs e interculturais

Herberth Alfonso Mendieta Ramírez¹ , Alexandra Yineth Rodríguez Silva² ,
Martha Isabel Díaz Ramírez³ , Katherin Johanna Rodríguez Silva⁴ 

Resumen

Las instituciones escolares son un espacio fundamental para la formación en competencias ciudadanas e interculturales que les permitan a los individuos desenvolverse e interactuar con los demás y con su entorno de forma adecuada. Por consiguiente, el propósito de este estudio es la promoción de competencias ciudadanas e interculturales mediante la implementación de círculos narrativos en inglés con estudiantes de la Fundación “Better Human Education”, en Bogotá (Colombia). Este estudio cualitativo y de investigación-acción participativa recolectó datos a través de encuestas, observación y registros en diarios de campo. Se diseñó un plan de intervención sobre dilemas éticos y morales, el cual implementó diez círculos narrativos que motivaron la reflexión crítica frente a estos dilemas. Además, se socializaron experiencias para facilitar una mayor comprensión del papel de ciudadanos que ejercen y reconocen derechos, y que asumen deberes para vivir en sociedad. En conclusión, los niños y adolescentes fueron más conscientes de sus competencias ciudadanas; fortalecieron su dimensión emocional, cognitiva, comunicativa e integradora, donde el inglés fue el canal para que logran reconocerse a sí mismos, al otro y a quienes forman parte de su entorno.

Palabras clave: educación cívica, interculturalismo, competencia lingüística, método cualitativo, participación.

Abstract

In today's society, educational institutions are fundamental spaces for the development of citizenship and intercultural competencies, which allow individuals to appropriately interact with others and their environment. In this vein, the purpose of this research study is to promote citizenship and intercultural competencies through the implementation of narrative circles in English with participants from the Better Human Educational Foundation in Bogotá, Colombia. This qualitative and participatory action research collected data through surveys, participatory observation, and field journal entries. An intervention plan was designed to address ethical and moral dilemmas and deployed in ten narrative circles that encouraged critical reflection on them. Throughout

- 1 Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente investigador de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: herberthmendieta@usta.edu.co.
- 2 Doctora en Educación de la Universidad Cuauhtémoc, México. Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia. Correo electrónico: alrodriguez4@areandina.edu.co.
- 3 Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Internacional Iberoamericana, Colombia. Docente en Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: marthadiazr@usta.edu.co.
- 4 Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente de Lengua Extranjera en Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: katherinrodriguez@usta.edu.co.

Cómo citar: Mendieta, H., Rodríguez, A., Díaz, M., y Rodríguez, K. (2025). Implementación de círculos narrativos para el desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales. *Enunciación*, 30(2), 322-339. <https://doi.org/10.14483/22486798.23507>

Artículo recibido: 17 de abril de 2025; aprobado: 02 de diciembre de 2025

this project, participants shared experiences to enhance their understanding of the role that citizens play as individuals who exercise and recognize rights and assume responsibilities for living in society. This study concludes that the participants became more aware of their citizenship competencies and strengthened their emotional, cognitive, communicative, and integrative areas, with English serving as the medium through which they came to better understand themselves, others, and their social environment.

Keywords: civic education, interculturalism, language proficiency, qualitative method, participation.

Resumo

Na sociedade atual, as instituições educacionais são espaços fundamentais para o desenvolvimento de competências cidadãs e interculturais, que permitem aos indivíduos interagir de forma adequada com os outros e com o ambiente ao seu redor. Consequentemente, o objetivo deste estudo investigativo é promover competências cidadãs e interculturais por meio da implementação de círculos narrativos em inglês com estudantes da Fundação Educacional Better Human, em Bogotá – Colômbia. Este estudo, de natureza qualitativa e baseado na pesquisa-ação participativa, coletou dados por meio de questionários, observação participativa e registros em diários de campo. Um plano de intervenção foi elaborado para abordar dilemas éticos e morais e desenvolvido em 10 círculos narrativos que incentivaram a reflexão crítica sobre esses tipos de dilemas. Durante o projeto, os participantes compartilharam experiências que favoreceram uma melhor compreensão do papel do cidadão como alguém que exerce e reconhece direitos, e que assume deveres para viver em sociedade. O estudo conclui que crianças e adolescentes se tornaram mais conscientes de suas competências cidadãs e fortaleceram suas dimensões emocionais, cognitivas, comunicativas e integradoras, sendo o inglês o meio pelo qual conseguiram se reconhecer, reconhecer o outro e aqueles que fazem parte do seu entorno.

Palavras-chave: educação cívica, interculturalismo, competência linguística, método qualitativo, participação.

Introducción

En la actualidad, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental al transmitir los principios esenciales para la convivencia y fomentar el bienestar colectivo. De ahí que las dinámicas en el aula deben integrar las competencias ciudadanas, las cuales buscan la formación de ciudadanos reflexivos y críticos (Montaña y López, 2021). Por consiguiente, es necesario que los procesos educativos se conviertan en espacios para fomentar actitudes y valores que contribuyan a la construcción de sociedades más equitativas. Como estrategia educativa para fortalecer estos elementos formativos, se encuentra la implementación metodológica y sistemática de círculos narrativos, los cuales brindan las condiciones adecuadas para la interacción y la reflexión crítica, y así resaltar el saber común sobre el particular (Parks, 2022).

En este sentido, las competencias ciudadanas son definidas como la integración de habilidades, saberes y actitudes que les permiten a los individuos ampliar sus capacidades para actuar y desempeñarse en ámbitos sociales. Según la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2023), estas competencias adquieren un nuevo significado cuando se vinculan con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que motivan la generación de condiciones para que los estudiantes logren acoplarse a situaciones particulares en contextos y entornos culturales diferentes. Por tanto, la presente investigación responde a la limitada presencia de espacios estructurados y sistemáticos de formación en competencias ciudadanas e interculturales en las escuelas de la ciudad de Bogotá, pero específicamente en la Fundación “Better Human Education”, donde no hay suficientes estrategias destinadas al desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales.

En el ámbito global, organismos como la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han llamado la atención de las instituciones educativas sobre la necesidad de formar a niños y jóvenes en competencias que les permitan interactuar en diversos contextos de una manera interdependiente (OCDE, 2019; Unesco, 2023). En Colombia, aunque

existen lineamientos curriculares para la formación en competencias ciudadanas ([Ministerio de Educación Nacional \[MEN\], 2004](#)) las pruebas Saber 11 evidencian que persisten brechas significativas en la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la vida democrática y de resolver conflictos de manera pacífica, reflexiva y dialógica ([Gómez Barrera, 2021](#)).

Para esta investigación se cuenta con estudiantes cuyas realidades presentan diversas condiciones como migración, trayectorias educativas fragmentadas y distintas realidades socioculturales, lo cual requiere una intervención educativa que favorezca el reconocimiento de la diversidad, y el diálogo reflexivo, y que además forme en valores ciudadanos ([Juárez, 2023](#)). De esta forma, se identifica como problema central del estudio la falta de estrategias formativas que evidencien la implementación de competencias ciudadanas e interculturales auténticas en el aula, lo que limita la preparación de los estudiantes para la vida como ciudadanos democráticos y participativos.

Igualmente, ante las limitaciones encontradas en el entorno de la Fundación “Better Human Education” para el desarrollo de competencias ciudadanas, y con el fin de potenciar la formación en habilidades para la convivencia, la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y la participación democrática, es necesario abordar este fenómeno desde la investigación educativa e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan el buen vivir, la inclusión, el diálogo reflexivo y espacios de interacción y colaboración que contribuyan a la formación de individuos críticos, responsables y comprometidos en la construcción de sociedades más justas y empáticas ([Fundación Empresarios por la Educación, 2024](#)).

En ese sentido, este ejercicio plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera los círculos narrativos fortalecen el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de la Fundación “Better Human Education”, según sus necesidades y contexto? El objetivo general del estudio se enfocó en

dar respuesta a este interrogante. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

Diagnosticar el estado de los estudiantes con relación a su formación en competencias ciudadanas.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica a través de los círculos narrativos, que fortalezca las competencias ciudadanas en los participantes.

Evaluar el impacto de los círculos narrativos en el desarrollo de competencias ciudadanas desde lo emocional, global, cognitivo y comunicativo.

Marco teórico

Competencias ciudadanas

En el contexto educativo colombiano, las competencias ciudadanas buscan fortalecer la convivencia democrática y la justicia social en las instituciones educativas. El [MEN \(2004, 2022\)](#) ha establecido estándares básicos para la educación ciudadana como parte del plan de estudios, aunque su implementación sea desigual entre instituciones. Por tanto, para el desarrollo de esas competencias es importante implementar una pedagogía participativa enmarcada en la normativa vigente.

En consecuencia, este estudio parte de una necesidad educativa real: falta de espacios estructurados que permitan la promoción del diálogo, la empatía y la responsabilidad cívica entre los estudiantes. Se inicia con la presentación de los soportes teóricos del ejercicio de indagación. Según [Montaña y López \(2021\)](#), las competencias ciudadanas están relacionadas con las destrezas requeridas para que un individuo tenga un desempeño adecuado dentro de una comunidad. De hecho, la formación en estas competencias involucra principios, actitudes, habilidades y saberes que fomentan una sociedad más comprometida social y culturalmente.

En su definición de *competencias ciudadanas*, la [OCDE \(2019\)](#) incluye las habilidades cognitivas como aspectos esenciales para gestionar cívicamente la interacción de una comunidad.

Igualmente, resalta la necesidad de balancear práctica y teoría para la implementación de estrategias investigativas y pedagógicas adecuadas para tratar esta clase de competencias dentro del quehacer de cada institución educativa; por consiguiente, busca ampliar su aplicación en diversos ambientes escolares.

Por su parte, [Iruri y Villafuerte \(2022\)](#) sostienen que las competencias ciudadanas brindan al individuo la oportunidad de interactuar en comunidad de manera inclusiva y crítica, para responder a los retos sociales; además, aportan una fundamentación para contribuir al aprendizaje significativo e interacción social en el entorno pedagógico. En su estudio teórico-documental, efectuaron la revisión bibliográfica de 35 trabajos que resaltan cómo la narración fomenta la mejora de la cognición, el lenguaje y la empatía en variados niveles de formación escolar.

En el ámbito colombiano, [Núñez Rueda et al. \(2024\)](#) revisaron tres experiencias pedagógicas significativas denominadas Cátedra de Paz, Juegos de Negociación y Aulas en Paz, encaminadas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la escuela. Estas experiencias involucraron estrategias formativas para la convivencia, la paz y la negociación. En su estudio, evidenciaron que estas experiencias contribuyen a fortalecer las habilidades comunicativas, emocionales y de interacción en los estudiantes.

Asimismo, esta investigación en la Fundación “Better Human Education” se convierte en un referente para la implementación de estrategias metodológicas y didácticas relacionadas con el desarrollo de competencias ciudadanas en instituciones educativas, y de cómo las prácticas narrativas proveen cooperación, pertenencia y responsabilidad cívica estudiantil mediante ejercicios de aula que favorecen el diálogo, la convivencia, la reflexión y la promoción de una conciencia ética entre los estudiantes. Este tipo de prácticas se conecta, en primera medida, con el enfoque metodológico implementado, el cual presenta los círculos narrativos como espacios dialógicos para activar empatía, reflexión crítica y comprensión

intercultural, y segundo, ubican los procesos de formación humanista e integral como una meta para consolidar una educación práctica, significativa y con un enfoque dirigido a lo social.

Competencia intercultural

El fenómeno de la globalización fomenta las capacidades de interacción efectiva y escucha activa, entre los individuos de comunidades que pertenecen a variadas culturas, donde es posible crear espacios de tolerancia y se creen relaciones respetuosas frente a diversas cosmovisiones y creencias. De hecho, las competencias ciudadanas coinciden con las competencias interculturales en la promoción de tolerancia y la adaptación a variados entornos, en donde se respetan las diferencias culturales en términos de orígenes y costumbres propias de cada nación ([Deardorff, 2020](#)).

En Colombia, los autores [Sierra y Rojas \(2021\)](#) llevaron a cabo un estudio narrativo cualitativo en un centro de idiomas, con el fin de determinar si los estudiantes podían desarrollar competencias interculturales basadas en proyectos culturales. En este caso, se evidenció que los ejercicios lectoescriturales y las discusiones estudiantiles fomentaron entre los participantes la capacidad de argumentar sobre los derechos humanos, inclusión social y diversidad. Entre sus resultados, los autores resaltaron la capacidad crítica para analizar estereotipos y establecer nuevas perspectivas de reconocimiento frente al otro. Asimismo, sustentan cómo la capacidad narrativa puede fortalecer habilidades comunicativas y la conciencia social e intercultural entre los niños y adolescentes.

Los principales retos en la educación para la interculturalidad, según [Uchima \(2023\)](#), incluyen el romper los prejuicios, los conflictos culturales y la resistencia al cambio. No obstante, la tecnología y la globalización brindan nuevas opciones para reducir estas limitaciones, debido a que amplían el conocimiento de diferentes culturas y borran las fronteras, al permitir el intercambio de experiencias gracias a nuevas herramientas tecnológicas.

Bilingüismo y competencias ciudadanas

Estos dos elementos son importantes para la educación de los futuros ciudadanos, en especial si se busca fomentar la capacidad de comunicarse en comunidades multiculturales. Se relacionan con la interacción cultural en diferentes contextos de socialización a través del idioma; pues es en esta interacción genera conciencia democrática y promueve la conciencia crítica.

Este tipo de conciencia involucra una visión cultural y sociopolítica de la realidad que le permite al individuo reflexionar y tomar decisiones de manera crítica frente a fenómenos como la desigualdad y la diversidad, con un efecto directo en la construcción de identidades particulares y colectivas. En esta clase de entornos es posible, según [Comboni Salinas y Juárez Núñez \(2020\)](#), brindar una noción de *sujeto* dentro de una democracia y validar su papel desde un aspecto político, social y cultural a través del vehículo comunicativo de la lengua inglesa.

En este sentido, el estudio de enfoque mixto de [Ríos et al. \(2023\)](#) explora el impacto de las políticas de bilingüismo para la construcción de paz y convivencia escolar. Según los autores, un currículo bilingüe adecuado al contexto y a las políticas públicas crea las condiciones idóneas para la comunicación inclusiva entre estudiantes de diferentes regiones. Por tanto, es factible encontrar similitud con el presente estudio, pues aquel favorece las habilidades en una segunda lengua y promueve la cooperación y el reconocimiento de la diversidad cultural. De esta manera, la enseñanza bilingüe se convierte en camino para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en contextos escolares colombianos.

Otra propuesta investigativa relacionada con competencias ciudadanas es la de [Szecsi y Rivera \(2025\)](#), quienes desarrollaron un estudio cualitativo sobre el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), entre universidades de Francia y Estados Unidos. En este caso, los autores optaron por la narración digital como medio para promover

la competencia intercultural y presentaron un análisis de contenido de historias, en los que las reflexiones y las estrategias discursivas mediadas por tecnología mostraron que los niños y adolescentes recurrían a estrategias narrativas multimodales para construir significados, expresar su identidad cultural y exponer actitudes interculturales, como el respeto a la diversidad y la tolerancia a la diferencia cultural.

Círculos narrativos

Los círculos narrativos constituyen una estrategia metodológica fundamentada en el intercambio de experiencias personales y narrativas en espacios de socialización, organizados para el fomento de la comprensión del otro, la empatía grupal y las relaciones sociales. Estos ambientes facilitan la autorreflexión, la interacción y la construcción de las sociedades junto con la promoción de la escucha activa en la educación. En este contexto, según [García Pinilla y Rodríguez Jiménez \(2023\)](#), el aprendizaje social surge en cada una de las sesiones de círculos narrativos a partir de la reflexión y la observación, en donde es factible la agencia comunitaria y personal y, por ende, el aprendizaje significativo de los estudiantes en estos espacios idóneos de interacción.

En el contexto local, la Universidad Santo Tomás (USTA), en 2020, exploró cómo la investigación narrativa se convierte en un instrumento constructor del conocimiento pedagógico mediante la experiencia vivida y el diálogo reflexivo. En su estudio, resalta la narración de relatos dentro de las comunidades educativas como un proceso formativo del significado colectivo que transforma a los estudiantes y docentes a través de narrativas personales. Por tanto, tiene conexión con este estudio, ya que los círculos narrativos son creados como espacios dialógicos que motivan a los niños y adolescentes a compartir sus experiencias y contribuir al fortalecimiento de las competencias interculturales y cívicas como una ruta pedagógica transformadora y humanística.

En Argentina, [Giménez \(2025\)](#) implementó círculos narrativos en estudiantes de una institución universitaria con el propósito de indagar sobre el efecto de estos círculos en el fomento de competencias interculturales en una sociedad heterogénea. El trabajo incluyó tres grupos de estudiantes de programas de pregrado y posgrado, que narraron sus experiencias personales basadas en sus creencias culturales. Al finalizar, se aplicaron encuestas de percepciones, cuyos resultados señalaron un incremento en la capacidad de escucha, la empatía y la reflexión sobre diferencias propias culturales. Así mismo, los estudiantes resaltaron el uso de los círculos narrativos para generar una mayor apertura hacia puntos de vista diferentes dentro de su comunidad. Por tanto, este estudio se relaciona con los resultados que se presentan en este documento, pues evidencia la eficacia de estos círculos en el fomento de competencias interculturales en ambientes escolares latinoamericanos.

Metodología

La metodología implementada tuvo un enfoque cualitativo y un diseño apoyado en la investigación-acción participativa (IAP). Gracias al enfoque cualitativo, es posible explorar problemáticas tanto sociales como educativas, y obtener una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias humanas. Asimismo, este ejercicio favorece la validación de vivencias, verificación experiencias, obtención de información directa de los estudiantes y observación de la interacción sujeto-objeto en un ambiente controlado. Este enfoque, según [Kemmis y McTaggart \(2014\)](#), propone la interpretación de datos, el cruce de información y la vinculación con la teoría existente hasta llegar a un significado que explique el fenómeno, genere conocimiento y facilite su abordaje o aplicación en contextos o situaciones similares.

Como lo expresan [Leaman y Cárcamo \(2021\)](#), el diseño de IAP convierte a los asistentes en los principales actores de su aprendizaje, lo cual ocurre no solo durante la implementación de la

investigación sino durante las sesiones de los círculos narrativos. Asimismo, la IAP es idónea para la comprensión de los diferentes puntos de vista de los estudiantes y de sus percepciones, en especial de aquellos relacionados con los círculos narrativos y las competencias ciudadanas e interculturales ([Ares, 2021](#)). En línea con los principios de empoderamiento estudiantil y el cambio social, la IAP conduce la búsqueda de respuestas a fenómenos educativos, implementar acciones de mejora y aportar a la solución de problemas en contextos reales, y así generar entornos de crecimiento personal y social.

En el contexto nacional, [Mosquera Pérez \(2022\)](#) presenta un estudio cualitativo de corte narrativo en el que indaga sobre la experiencia profesional del docente de inglés y sus cambios de identidad previos y posteriores a sus actividades profesionales. En este caso, se compilaron historias de vida y reflexiones educativas de los docentes para analizar la transformación del sentido de identidad y enfoque pedagógico a lo largo del tiempo. Este estudio es significativo en este contexto, debido a que invita a los miembros de esta institución a reflexionar sobre la identidad, el lenguaje y la experiencia cultural en un contexto grupal educativo, en el cual se vinculan los cambios individuales con las competencias interculturales y el aprendizaje social.

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con estudiantes y tutoras de la Fundación “Better Human Education”, ubicada en el barrio Garcés Navas de la localidad de Engativá, en Bogotá (Colombia). Los estratos socioeconómicos de la población varían entre el 2 y el 3; esta la conforman familias migrantes de Venezuela, hogares disfuncionales o que buscan superar algún aspecto social o cultural particular. Algunos de los integrantes dependen económicamente de padrinos para realizar sus estudios y avanzar en su formación. De los aproximadamente 50 estudiantes de la Fundación, 32 intervinieron

de los círculos narrativos, quienes corresponden a la totalidad de los estudiantes de grados primero a décimo, como lo muestra la [tabla 1](#). También acompañaron la investigación cuatro tutoras de tiempo completo y la directora de la institución, cuya función fue la de ser observadoras y garantes éticas y académicas del proceso. También aportaron datos relevantes sobre las dinámicas didácticas y metodológicas para el fomento de competencias ciudadanas en la Fundación, sin llegar a tener incidencia en el diseño e implementación de los círculos narrativos. Por tanto, la inclusión de diversos actores fortaleció la validez de este estudio y el análisis de datos ([Fals Borda, 1987](#)).

Para el desarrollo de este ejercicio académico se tuvo en cuenta que los niños y adolescentes contarán con un nivel básico en habilidades comunicativas y de lectoescritura, por lo que se excluyó a los estudiantes de preescolar, quienes por encontrarse en un nivel de formación inicial carecían de las habilidades necesarias para vincularse al estudio. Además, era necesaria la disponibilidad de tiempo para participar en los círculos narrativos, razón por la cual los jóvenes de grado undécimo tampoco se involucraron, ya que su dedicación académica se enfocaba en preparar la prueba Saber 11. Así mismo, se excluyeron dos tutoras vinculadas por hora cátedra, a razón de su limitado conocimiento de

los involucrados y de los lineamientos académicos de la Fundación ([Sánchez, 2022](#)).

Para validar la contribución de los estudiantes de la Fundación, se adoptaron principios éticos frente a cada fase de la investigación; algunos incluyeron la respectiva presentación y firma del consentimiento informado, en el que padres y estudiantes tuvieron la oportunidad de enterarse del propósito del estudio y, de manera voluntaria y desinteresada, intervenir en ella. También se presentaron los objetivos del estudio y se garantizó una participación en respeto, mediante la consideración de principios y valores éticos, bajo estricta confidencialidad y anonimato.

Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos para la recolección adecuada de datos en torno a las competencias ciudadanas e interculturales en los niños y jóvenes de la Fundación “Better Human Education”. Vale la pena resaltar que todos los fueron validados por pares expertos, lo cual confirmó su pertinencia y coherencia con los objetivos propuestos. En primer lugar, se aplicó una prueba diagnóstica sobre situaciones problemáticas, organizada en seis ítems de selección múltiple con justificación, que trataron las dimensiones cognitiva, comunicativa, emocional y global.

Tabla 1

Caracterización de los participantes por grado, género y edad

Curso	Total de niños	Total de niñas	Total de participantes	Rango de edades
Primero	1	1	1	6 años
Segundo	0	3	3	8 a 9 años
Tercero	1	1	1	10 años
Cuarto	0	3	3	9 a 10 años
Quinto	4	2	2	9 a 11 años
Sexto	2	2	2	11 a 13 años
Séptimo	3	1	1	12 a 14 años
Octavo	3	1	1	13 a 14 años
Noveno	1	2	2	14 a 15 años
Décimo	1	0	0	15 años

Nota: población participante de la Fundación “Better Human Education”.

Estos instrumentos se aplicaron exclusivamente a los involucrados que cumplían los criterios de inclusión establecidos como asistencia permanente y nivel básico de escritura y lectura, y el criterio de exclusión como aquellos estudiantes que no asistieron al 80 % de las sesiones. En el segundo instrumento se aplicó una prueba de seis situaciones problemáticas de selección múltiple con justificación, con el propósito de contrastar los resultados iniciales del diagnóstico y reconocer el avance de los participantes frente a situaciones relacionadas con la empatía, convivencia y la resolución de problemas. El tercer instrumento incluyó diarios de campo y registros de observación, en los que se describieron situaciones relacionadas con actitudes, interacción y expresiones emocionales.

Fases de la investigación

El estudio comprendió diversas fases. La primera correspondió al diagnóstico de las competencias ciudadanas e interculturales de los estudiantes. Se inició con la aplicación de la prueba diagnóstica, en la que se valoró el conocimiento de los estudiantes frente a las competencias ciudadanas en las dimensiones comunicativas, emocionales, cognitivas y globales. Además, se realizó un análisis discursivo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Fundación, con el objetivo de determinar la ruta de formación y pasos de aplicación de los principios, valores y competencias ciudadanas e interculturales establecidos.

Para la estructuración de la prueba diagnóstica, se revisaron los indicadores definidos por el MEN, como los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (2004) y marcos internacionales como la Unesco (Deardorff, 2020). La prueba contenía preguntas abiertas y de respuesta múltiple que presentaban situaciones dilemas que requerían demostrar habilidades de diálogo, empatía, respeto, resolución pacífica de problemas y reconocimiento de la diversidad cultural. En este sentido, los resultados sirvieron como insumo para adaptar las sesiones narrativas a las necesidades del grupo;

de esta manera, hubo una intervención pertinente y significativa. También, se evidenciaron dificultades para la lectura crítica y la expresión emocional además de los limitados espacios de formación que se nombraron anteriormente.

En la segunda fase se diseñaron e implementaron diez círculos narrativos, cada uno de ellos enfocado en el fortalecimiento de diferentes competencias ciudadanas mediante la reflexión crítica y la resolución de dilemas morales. De igual manera, para motivar el ejercicio de competencias interculturales, se incluyó vocabulario y expresiones en inglés acompañadas de referencias a la cultura angloparlante.

Esta fase también incluyó la aplicación de entrevistas, observación y diligenciamiento de diarios de campo, y la apertura de espacios de reflexión para el ajuste de las estrategias implementadas, según se evidenciaba en el avance, o en la identificación de necesidades específicas de los niños y adolescentes, relacionadas con su aproximación a dilemas sobre convivencia, respeto a la diferencia, y toma de decisiones colectivas (Leaman y Cárcamo, 2021). La [tabla 2](#) muestra la programación de las sesiones de los círculos narrativos según la competencia y subcategoría trabajadas.

En la tercera fase, según lo planteado por Ruszczyk et al. (2020), se recogieron datos mediante diferentes instrumentos para un análisis posterior, y así determinar el impacto de los círculos narrativos en las competencias emocionales, globales, cognitivas y comunicativas en los estudiantes de la institución. Adicionalmente, este momento sirvió para comparar los resultados obtenidos con los objetivos inicialmente propuestos, lo que aportó pertinencia y relevancia a los hallazgos. A partir de estos escenarios emergieron reflexiones que evidenciaron el desarrollo de las competencias abordadas: “Me sentí cómodo porque es bueno compartir nuestras ideas y también que nos digan sus opiniones” (sujeto 1), o “Yo estoy más segura para expresar mis ideas, porque antes tenía pena” (sujeto 2). Estos testimonios evidencian una mayor apertura en los niños para comunicarse y una emergencia de prácticas interculturales situadas.

Tabla 2*Programación de círculos narrativos. Periodo marzo-agosto de 2025*

Fecha	Competencia	Subcategoría
4 de marzo	Emocional	Ira
18 de marzo	Emocional	Ira
15 de abril	Emocional	Miedos
22 de abril	Emocional	Empatía
6 de mayo	Globales o integradoras	Diversidad
20 de mayo	Globales o integradoras	Responsabilidad y participación
15 de julio	Cognitivas	Resolución de problemas
29 de julio	Cognitivas	Pensamiento crítico
5 de agosto	Comunicativas	Expresión oral
12 de agosto	Comunicativas	Habilidades interpersonales

Nota: competencias y subcategorías abordadas en cada círculo narrativo.

De igual manera, se evidenció una construcción de nuevos significados en torno a valores como la empatía y la convivencia, pues los niños lograban conectar sus historias personales con los dilemas planteados en los talleres. Comentarios como “Así pasa en mi casa”, “Mi papá hace lo mismo” confirman los círculos narrativos como espacios de encuentro intercultural que, en el contexto colombiano, se convierten en una ruta innovadora para el fortalecimiento de competencias ciudadanas desde experiencias reales, dialogadas y emocionalmente significativas para los involucrados. Estos hallazgos demostraron que las competencias trabajadas se proyectaron en comportamientos posteriores, como una mayor disposición al diálogo y un reconocimiento crítico de las diferencias.

Análisis

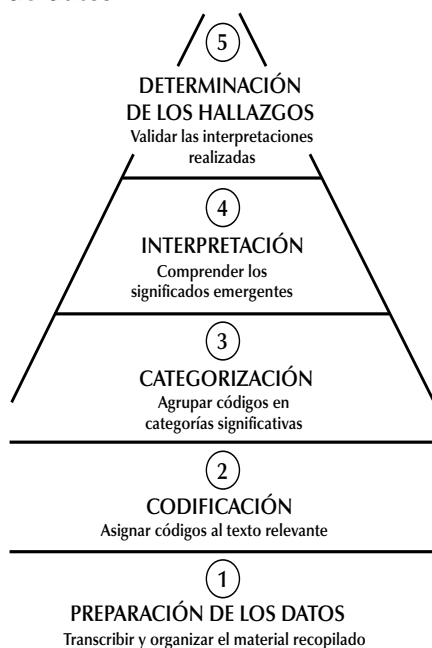
El análisis de datos facilitó la comprensión e interpretación del impacto de las estrategias en las competencias ciudadanas e interculturales en los estudiantes de la Fundación “Better Human Education”. Este análisis se estructuró en las cinco fases que se ilustran en la [figura 1](#). En primera medida, la preparación de los datos implicó la transcripción y organización del material recolectado; luego, la información se codificó, y se identificaron

fragmentos relevantes a los que se les asignaron etiquetas o códigos. Después, en la categorización se agruparon los códigos en categorías temáticas o analíticas que enmarcaron el fenómeno.

Posteriormente se avanzó en la interpretación de los hallazgos. En este momento se revisaron a profundidad los discursos de los estudiantes, y se lograron configurar las lógicas sociales y culturales de sus discursos. Finalmente, los resultados se validaron mediante estrategias como la triangulación y la coherencia teórica, con el fin de asegurar la credibilidad del análisis. Así, cada fase responde a la pregunta y objetivos del estudio, todo bajo una mirada profunda y rigurosa de la realidad.

Discusión y resultados

Los resultados del estudio alimentan una visión integral de las fases en las que se implementó. La primera incluyó la revisión discursiva de los documentos curriculares de la Fundación “Better Human Education”, particularmente del PEI. Los aspectos por evaluar en el documento tenían que ver con la propuesta pedagógica, las metodologías implementadas, los contenidos impartidos y los resultados de aprendizaje. La información recuperada del PEI y su análisis se muestran en la [tabla 3](#).

Figura 1*Análisis de datos*

El análisis discursivo del PEI demostró que, aunque hay una adecuada orientación ética y epistemológica apoyada por espacios académicos relacionados con la cooperación y los derechos humanos, según lineamientos del MEN (2006, 2022), su implementación resulta limitada. Este hallazgo se relaciona con los resultados de Cox (2021), quien a través del análisis de datos del

Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), encontró que en países latinoamericanos como Colombia, Perú, Guatemala y Paraguay existe una brecha documental entre los propósitos institucionales y su aplicación pedagógica en los contenidos; es decir, las competencias ciudadanas se incluyen como contenidos teóricos carentes de sistematización en los aspectos de formación que respondan a su total desarrollo.

Esta fase de análisis desde la visión de la Fundación se apoyó en entrevistas aplicadas a la directora y las tutoras de tiempo completo. La información recolectada brindó una percepción detallada del estado de las competencias ciudadanas en la institución. Los hallazgos sobre inclusión de competencias ciudadanas en las categorías de propuesta pedagógica, metodologías, contenidos y resultados de aprendizaje se muestran en la [tabla 4](#).

Como resultado, se argumentó un grado de inclusión de competencias ciudadanas que estuvo en el nivel medio, con 66 %, y bajo, con 34 %; sin embargo, hay poca evidencia en la integración de estas competencias en el PEI. Esto coincide con la revisión metodológica de Díaz *et al.* (2023), quienes analizaron metodologías y didácticas utilizadas por los docentes para la implementación de competencias ciudadanas y globales en el aula de clase, y encontraron que, aunque las estrategias educativas están estipuladas en los lineamientos

Tabla 3*PEI y competencias ciudadanas*

Categoría	Resultados
Propuesta pedagógica	Existe una propuesta pedagógica clara, definida epistemológica y filosóficamente, la cual se orienta a la formación ética y moral. La propuesta de desarrollo humano puede verse de manera integral a lo largo del documento. La inclusión de las competencias ciudadanas según estándares del MEN (2006) y sus políticas de inclusión y equidad (MEN, 2022) se hace poco visible.
Metodologías	Se evidencian aspectos importantes relacionados con la moral, la ética, el perfil de los participantes y la formación de héroes de impacto y el desarrollo humano.
Contenidos	Se incluyen asignaturas como ética y valores en primaria y etnocultura, participación ciudadana, preparación para la vida, resiliencia, derechos humanos, medioambiente y educación cristiana en secundaria.
Resultados de aprendizaje	Se indica una formación en responsabilidad, participación, cuidado del medioambiente, resolución de conflictos y el ejercicio efectivo de derechos y deberes requeridos en nuestra sociedad actual.

Nota: relación de categorías del PEI con el análisis de la formación de competencias ciudadanas.

curriculares, se aplican de forma fragmentada o escasa en las instituciones educativas. Igualmente, la escasa relación entre estos lineamientos y su aplicación representa una situación similar en Colombia y en la Fundación “Better Human Education”, lo cual señala la necesidad de articular la formación docente y las directrices curriculares para lograr la consolidación eficaz de las competencias ciudadanas.

En cuanto a la categoría de resultados de aprendizaje, el 16 % de las respuestas refleja una valoración de alto grado, mientras que el 50 % y el 34 % corresponden a medio y bajo grado, respectivamente. Estos valores evidencian una diferencia entre lo que se estipula en el PEI y su implementación en el aula.

Esto sugiere que, aunque existen lineamientos institucionales, aún se requiere la creación de estrategias de implementación de metodologías prácticas que lleven al fortalecimiento de las competencias ciudadanas. En la etapa de diagnóstico también se tuvo un espacio con los estudiantes de la institución, quienes intervinieron en el diseño del instrumento para analizar la integración de las competencias ciudadanas e interculturales en su vida diaria. Los resultados de este diagnóstico se presentan en la [tabla 5](#).

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en la categoría de competencias emocionales, las percepciones varían entre alto, medio y bajo grado, lo que indica una oportunidad de formación en la expresión de emociones, empatía y habilidades

Tabla 4

Percepción de inclusión de competencias ciudadanas

Categoría	Preguntas	Alto grado	Mediano grado	Bajo grado
Propuesta pedagógica	1-2	0 %	66 %	34 %
Metodología	3-4	0 %	66 %	34 %
Contenidos	5-6	0 %	66 %	34 %
Resultados de aprendizaje	7-8	16 %	50 %	34 %

Nota: resultados de las encuestas aplicadas a directivos y tutoras de la Fundación “Better Human Education”.

Tabla 5

Percepción de los participantes

Categoría	Subcategoría	Alto grado	Mediano grado	Bajo grado
Cognitivas	Conocimientos	89 %	11 %	0 %
	Resolución de problemas	70 %	0 %	30 %
	Pensamiento crítico	63 %	33 %	4 %
Emocionales	Empatía	63 %	15 %	22 %
	Autocontrol emocional	33 %	41 %	26 %
	Habilidades sociales	52 %	30 %	18 %
Comunicativas	Habilidades interpersonales	81 %	8 %	11 %
	Expresión oral	74 %	19 %	7 %
	Expresión auditiva	89 %	11 %	0 %
Globales o integradoras	Diversidad	66 %	19 %	15 %
	Responsabilidad	66 %	30 %	4 %
	Respeto	96 %	0 %	4 %
	Participación	48 %	34 %	18 %

Nota: resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los participantes de la Fundación “Better Human Education”.

sociales en los estudiantes. En cuanto a los resultados en la sección de competencias comunicativas, se encontró que este aspecto obtuvo los porcentajes más altos de respuesta; es decir que, para los miembros de esta institución esas competencias son las de mayor relevancia en su vida cotidiana.

Del mismo modo, se observó que competencias socioemocionales como la empatía, las habilidades sociales y el autocontrol emocional reflejaron los porcentajes más bajos en el estudio, lo que indica que esta es un área para fortalecer mediante el establecimiento de una mayor conexión entre lo académico y la formación en competencias ciudadanas. Igualmente, estos porcentajes encuentran coherencia con el informe de [Organisation for Economic Co-operation and Development \(OECD, 2024\)](#) del *Survey on social and emotional skills* (SSES), el cual involucró la evaluación de varias instituciones educativas en Bogotá. Allí se resalta que los niños tienden a reconocer su capacidad para escuchar y expresar emociones; sin embargo, el desarrollo de la inteligencia emocional no está integrado a las prácticas educativas, a diferencia del enfoque académico que sí está presente tanto en currículos como en planes de estudio. Esta tendencia confirma la necesidad de orientar una formación en competencias que fortalezca la dimensión emocional mediante espacios de interacción y escucha como los círculos narrativos.

Una vez completado el análisis de la fase 1, se seleccionaron las categorías y subcategorías con los resultados más bajos, para enfocar allí la estrategia de formación a partir de los círculos narrativos. Como resultado, en la categoría cognitiva se excluyó la subcategoría de conocimientos; en la categoría emocional, se incluyeron todas las subcategorías; en la categoría comunicativa, se excluyó la expresión oral, y finalmente, en la categoría global e integradora, se excluyó la subcategoría de respeto. A partir de esta identificación, se continuó con la consolidación de la propuesta que orientó la investigación, siempre teniendo como foco principal la implementación de círculos narrativos y la formación en competencias ciudadanas.

La segunda fase de diseño, implementación y reflexión incluyó la creación de una matriz que proyectó la secuencia de los círculos narrativos y enfatizó en las competencias ciudadanas e interculturales de una manera sistemática y metodológica. Para este momento, según la propuesta de [Deardorff \(2020\)](#), se ajustaron y establecieron los siguientes elementos:

1. *Competencia a desarrollar.* Allí se registraron las competencias y subcategorías abordadas durante la sesión.
2. *Definición de los objetivos de la sesión.* Definir objetivos facilitó la comprensión temática y la consolidación de las temáticas trabajadas.
3. *Introducción al tema.* Cada círculo narrativo contó con una actividad inicial de integración como introducción. Allí se implementaron juegos, canciones, concursos, etcétera.
4. *Recursos por utilizar: audio, video, gráficos, escritos, etcétera.* Integración de material didáctico e innovador para motivar una comprensión de las temáticas y de las competencias a fortalecer.
5. *Especificación del tiempo a usar para cada momento de los círculos narrativos.* Se contó con 90 minutos para cada círculo. Distribuir el tiempo aseguró cumplir con la planeación y obtener el máximo resultado de cada sesión.
6. *Preguntas problémicas.* Eran respondidas exclusivamente por los niños y adolescentes y constituían el primer momento del círculo narrativo. Allí se promovía la comunicación y la socialización. Posteriormente un estudiante-relator recogía las respuestas del grupo y las socializaba.
7. *Presentación de un dilema ético o moral, basado en competencias ciudadanas e interculturales.* Se presentaba un dilema que los niños y adolescentes debían analizar y discutir en grupos para luego presentar sus opiniones. Cada docente investigador

- apoyaba a un grupo para guiar el ejercicio hacia discusión y reflexión con relación a las competencias establecidas.
8. *Socialización y conclusiones.* Se socializaban los resultados a través del estudiante-relator y se concretaban las conclusiones del aprendizaje.
9. *Diseño del producto como resultado de la sesión.* Como elemento innovador, los

estudiantes creaban un producto artístico basado en la competencia trabajada y que sirviera de cierre de la sesión.

Con el propósito de ilustrar los pasos anteriores, se presenta la planeación de la sesión 8 de círculos narrativos en la [tabla 6](#).

La etapa de diseño e implementación de una estrategia metodológica para cada círculo narrativo facilitó una secuencia organizada y sistemática

Tabla 6
Planeación círculo narrativo 8

1. Competencia a trabajar
Competencias cognitivas y de conocimiento: argumentación y pensamiento crítico.
2. Objetivos (5 minutos)
Motivar la capacidad de formular argumentos coherentes a través del análisis de la información y la evaluación de distintas perspectivas para generar conclusiones bien fundamentadas.
3. Introducción al tema (10 minutos)
Video el ratoncillo diminuto (Cuentos infantiles, 2015): Historia que ilustra una manera de solucionar problemas y aportar así a la comunidad. Enlace: https://youtu.be/mkDMh0F5vZQ?si=bbpmydpFYbnBTK5s
4. Recursos a utilizar (10 minutos)
La historia de Pingu, el pingüino (Mendieta, 2024): https://online.fliphtml5.com/mnesi/bpvr/
5. Preguntas problemáticas (10 minutos)
• ¿Qué opinan de la historia? • ¿Tiene la historia alguna enseñanza? • ¿Cómo llegó Pingu a ser consciente de quién él era? • ¿Qué lo motivó a ser lo que él no era? • ¿Te has sentido alguna vez como Pingu? • ¿Cuál es tu camino y tu propósito?
6. Dilema (20 minutos)
Dispuestos de manera circular, los docentes investigadores plantean los siguientes dilemas a los participantes: a. Eres un estudiante y descubres que uno de tus compañeros ha copiado en un examen importante. Si reportas el incidente, el estudiante podría ser suspendido o expulsado; pero, si no lo haces, se pasará por alto la falta de integridad académica. b. Vives en una ciudad con un tráfico intenso. Tu trabajo te ofrece la opción de trabajar desde casa o de ir a la oficina. Sin embargo, el teletrabajo o trabajo en casa podría llevarte a una sobrecarga de responsabilidades y a una disminución en tu tiempo de interacción social, mientras que el viaje diario a la oficina podría ser estresante y consumir mucho de tu tiempo. c. Un estudiante con necesidades educativas especiales presenta dificultades para adaptarse a las metodologías y didácticas planteadas para una de sus clases. Esta situación le impide seguir el ritmo y cumplir con los estándares establecidos en el curso. El docente debe generar acciones para cambiar sus procesos de aula y facilitar tanto la participación como el avance académico y personal del estudiante o mantener los mismos estándares académicos para todos los estudiantes, incluso si eso significa que el estudiante especial no logre los objetivos planteados.
7. Socialización y conclusiones (15 minutos)
Durante esta etapa se socializan los resultados del círculo narrativo y se emiten las conclusiones con el apoyo del docente-investigador.
8. Producto (20 minutos)
Máscara de pingüino: https://pin.it/2UZqN5P6n

Nota: planeación sesión 8 de círculos narrativos en Fundación “Better Human Education”.

para cada momento; así, fue posible que cada actividad alcanzara los objetivos propuestos y vinculara a los asistentes de manera concreta. Igualmente, favoreció la aplicación de instrumentos de recolección de información, puesto que proveyó un ambiente controlado para mantener la coherencia y el rigor científico que llevara a validar y a otorgar fiabilidad a la investigación y a los hallazgos.

Un aspecto determinante en esta fase lo constituyó la reflexión crítica promovida por estudiantes acerca de sus propias experiencias y opiniones frente a los dilemas presentados. Esto fortaleció la comunicación, la relación entre pares, la resiliencia y el trabajo colaborativo. Así mismo, se buscó que cada círculo se adaptara a las necesidades de los niños y adolescentes con el propósito de contribuir a la socialización colectiva, lo que favoreció la retroalimentación y realizar los ajustes correspondientes. Este hallazgo coincide con el estudio de Parks (2022), quien implementó círculos narrativos con estudiantes universitarios cuyos escritos y narrativas facilitaron una profunda reflexión individual mientras fortalecían la identidad colectiva. Por tanto, estos resultados confirman que los círculos narrativos brindan un marco práctico en la promoción del pensamiento crítico y aprendizaje significativo.

En la tercera fase de análisis de resultados, se realizó una revisión rigurosa de los aprendizajes y transformaciones observados tras la implementación de las sesiones de círculos narrativos. Este análisis evidenció cómo los espacios diseñados e implementados respondieron al problema inicialmente planteado, relacionado con la ausencia de oportunidades formativas en competencias ciudadanas e interculturales dentro de la Fundación. A través del análisis de la información, se confirmó que la metodología implementada fue efectiva para atender las necesidades identificadas, puesto que aportó al fortalecimiento de una conciencia crítica y de habilidades para socializar e interactuar con otros bajo principios de respeto y empatía.

A partir de las diferentes estrategias implementadas, los actores estudiantiles lograron una mayor comprensión de quiénes son y de su rol en

la sociedad; al contar sus propias historias, estas adquirirían un nuevo valor, y sus vivencias eran resignificadas a favor de su crecimiento personal. Igualmente, al brindar espacios de escucha reflexiva y asertiva, los jóvenes se percibieron empoderados y motivados a intervenir. También fue importante confrontar diferentes narrativas, ya que exponer variados puntos de vista sobre un mismo dilema motivó habilidades de análisis, de pensamiento crítico, de argumentación y sobre todo motivar una interacción respetuosa, constructiva y de apreciación por las experiencias de los demás.

Estas observaciones se presentan igualmente en el estudio de Giménez (2025), quien, a partir de círculos narrativos con estudiantes argentinos, logró socializar historias de vida y fortalecer aspectos como la empatía, el reconocimiento personal y la comunicación reflexiva. Los sujetos del estudio señalaron la importancia de socializar las narrativas para promover la capacidad de análisis de diferentes versiones de un mismo dilema, lo cual permitió transformar relatos cotidianos en un diálogo grupal, crítico y reflexivo. Estos resultados confirman que la aplicación de círculos en la Fundación “Better Human Education” aportó al desarrollo de procesos reflexivos, de conexión interpersonal y de argumentación dialógica.

El fomento de la conciencia crítica fue otro hallazgo relevante de los círculos narrativos, ya que los niños y adolescentes lograron atribuir un nuevo significado a los dilemas éticos o morales planteados, lo que hizo que prejuicios y estereotipos sociales disminuyeran. Del mismo modo, fue posible ampliar la visión sobre el entorno que les rodea, comprender mejor su realidad y la de otros, así como replantear sus propias ideas y actitudes mediante espacios comunicativos dirigidos y controlados. Como resultado, se fortaleció el pensamiento crítico en los estudiantes, quienes adquirieron una nueva visión de su entorno y lograron relacionarlo con algunos aspectos sociales y culturales que lo configuran.

Igualmente, Casanova (2023) implementó un estudio con jóvenes latinos en Estados Unidos,

mediante un programa extracurricular, donde los estudiantes analizaron injusticias educativas y reflexionaron críticamente a través de la construcción de narrativas de resiliencia y acción colectiva ante desigualdades. El estudio demuestra cómo el diálogo dirigido en espacios narrativos fomenta la capacidad analítica con sentido social y el empoderamiento estudiantil. Con esta base se concluye que los círculos narrativos representaron una estrategia significativa para el desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales, ya que dieron paso a la implementación de pedagogías críticas y activas en el aula, donde los estudiantes fueron los protagonistas de su propio aprendizaje. Así mismo, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje se vieron transformadas con el aporte de cada asistente, con cada historia, con cada oportunidad de diálogo, evidenciando que el conocimiento es una construcción colectiva, significativa y transformadora.

Conclusiones

Para la Fundación Educativa “Better Human”, la implementación de los círculos narrativos representó una estrategia efectiva frente al desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales, como lo señalan [Freire \(1992\)](#), [Muñoz y Gil \(2023\)](#). La inclusión de narrativas en el aula guio la construcción de identidad y valores democráticos, lo cual fue posible a través de la apertura de espacios seguros que promovieron la reflexión, la comprensión y el debate, y donde además se presentaron desafíos culturales y éticos comunes a cada niño y adolescente.

De acuerdo con la información recogida, el ejercicio narrativo llevado a cabo fue fundamental para el fomento de competencias ciudadanas, y en especial sirvió para generar espacios de comunicación y formación de habilidades socioemocionales. De igual forma, los círculos narrativos fueron espacios para manifestar ideas, socializar experiencias y fomentar la reflexión frente a problemáticas sociales, lo que llevó a los estudiantes

a asumir un rol activo, propositivo y responsable con su entorno y con los demás. También fue evidente una mayor disposición al diálogo y a la construcción colaborativa de conocimiento.

Otro aspecto para resaltar es la mejora que alcanzaron los niños y jóvenes en su habilidad oral y argumentativa. El debate sobre temas polémicos promovió la escucha y el respeto, aun frente a posiciones encontradas. Este hallazgo tiene relación con la teoría de la pedagogía crítica de [Freire \(1970\)](#), quien señala que el diálogo es una herramienta esencial para la confrontación de prejuicios y la reflexión sobre los roles que cada individuo desempeña en la sociedad. En este sentido, los círculos narrativos sirvieron como un espacio de expresión y como un mecanismo para la construcción de pensamiento crítico.

Si se consideran los alcances de los círculos narrativos y su efecto en las competencias interculturales, es posible afirmar que los estudiantes lograron identificar las diferencias culturales presentes en su entorno y atribuirles un valor para consolidar sus aprendizajes, en especial en competencias como la emocional y la social. Igualmente, hubo una mayor comprensión de cómo las diferentes culturas y opiniones no constituyen una barrera en las relaciones interpersonales, sino que construyen una visión integral del mundo y que conducen al enriquecimiento mutuo, a valorar la diversidad cultural y social.

Frente a los hallazgos, existe coherencia con lo expresado por [Patiño Rojas et al. \(2021\)](#), quienes sostienen que el desarrollo de competencias interculturales no solo involucra conocer otras culturas y formas de vida, sino también incluye la capacidad de relacionarse respetuosa y afectivamente con individuos de orígenes diferentes. Así, los círculos narrativos demostraron ser una metodología eficaz para la consolidación de competencias ciudadanas e interculturales en los integrantes de esta institución, ya que motivaron la comunicación intercultural y el reconocimiento del otro como individuo con un rol fundamental en la sociedad. Adicionalmente, los asistentes reflexionaron sobre

la manera de desenvolverse en contextos globalizados sensible y abiertamente. Al preguntarles por sus propias percepciones frente a las historias de los demás, los sujetos lograron fortalecer sus competencias interculturales y dar un nuevo valor a la diversidad como un elemento fundamental de la convivencia. Como lo expresan [Miranda et al. \(2024\)](#), este enfoque vivencial convierte el aprendizaje en una experiencia significativa, lo que facilita la apropiación de valores democráticos como el respeto, la equidad y la inclusión. De esta manera, los círculos narrativos se convirtieron en una estrategia fundamental para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y plural.

Reconocimientos

Este artículo forma parte del proyecto “Implementación de círculos narrativos apoyados en el uso del inglés como lengua extranjera y su efecto en el fortalecimiento de competencias ciudadanas e interculturales en los participantes de la Fundación “Better Human Education” de la localidad de Engativá, Bogotá”. Los recursos fueron aportados por la Universidad Santo Tomás con código según acta 2024-IP003 y la Fundación Universitaria del Área Andina con código RS-B57.

Referencias

- Ares, I. (2021). Investigación acción participativa como herramienta para la transformación inclusiva del espacio educativo de una escuela de educación primaria en Zaragoza. *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, (1), 1-30. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115445
- Casanova, S. (2023). The development of Latinx youth critical consciousness in an afterschool program: insights from Latinx youth critical reflection and critical action toward educational injustice. *Youth & Society*, 55(4), 761-784. <https://doi.org/10.1177/0044118X231171609>
- Comboni Salinas, S., y Juárez Núñez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Cox, C. (2021). Developing civic competence through curriculum in Latin America: a comparative perspective from ICCS. En J. Torney-Purta, y B. A. Malak-Minkiewicz (eds.), *Civic education and competence: international perspectives* (pp. 243-261). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_18
- Cuentos infantiles. (2015, junio 11). *Short stories: The tiny little mouse – Short stories for kids* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/mkDMh0F5vZQ?si=bbpmypdFYbnBTK5s>
- Deardorff, D. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
- Díaz, M. C., Gallardo, K. M., y Velarde, M. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, (60), e303. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación participativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido* (5.ª ed.). Paz y Tierra.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2024). *Principios de aprendizaje dialógico: caja de herramientas*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Carlilla-1.-Principios-de-aprendizaje-dialogico.-Caja-de-herramientas.pdf>
- García Pinilla, J. I., y Rodríguez Jiménez, O. R. (2023). Círculos de enseñanza: ¿Cómo funcionan? *Educación y Ciudad*, (45), e2774. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2774>
- Giménez, C. (2025). Unesco Story Circles for developing intercultural competences in higher education

- students within a heterogeneous society context. *Journal de Ciencias Sociales*, 1(24), 106-118. <https://doi.org/10.18682/jcs.v1i24.11627>
- Gómez Barrera, A. G. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.21676/23897856.4040>
- Iruri Q. S., y Villafuerte A., C. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- Juárez, J. (2023). Educar para edificar y fomentar la ciudadanía del siglo XXI: retos y desafíos de la educación: una mirada desde la fraternidad y el desarrollo humano integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(especial), 28-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11497833>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2014). *Participatory action research: communicative action and the public sphere*. Springer.
- Leaman, H. S., y Cárcamo, H. G. (2021). Investigación acción participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes. *Espacio Abierto*, 30(3), 145-168. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/>
- Mendieta, H. (2024, agosto 20). *La historia de Pingu el pingüino* [Lectura]. FLIPHTML5. <https://online.fliphtml5.com/mnesi/bpvr/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Miranda, Q. L., Escamilla M, D., y García S. E. (2024). Análisis de la importancia de la inclusión educativa: analysis of the importance of educational inclusion. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1370-1381. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2341>
- Montaña C. D., y López, G. Á. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Semilleros de Investigación UPTC*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22158391.13316>
- Mosquera Pérez, J. E. (2022). EFL teachers' professional identity: a narrative study with Colombian teachers. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 643-658. <https://www.redalyc.org/journal/1692/169272326004>
- Muñoz, M., y Gil, M. (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53, 385-400. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>
- Núñez Rueda, S. N., Macías Tolosa, H. A., y Palacio García, L. A. (2024). Formación de competencias ciudadanas: análisis de experiencias significativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 15(1). <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4108>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe: OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023 results*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/10/nurturing-social-and-emotional-learning-across-the-globe_298ee964/32b647d0-en.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Educación para la ciudadanía mundial y la paz*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. https://www.oecd.org/es/publicaciones/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019_e3527cfb-es.html

- Parks, P. (2022). Story circles: a new method of narrative research. *American Journal of Qualitative Research*, 6(1), 1-17. <https://www.ajqr.org/article/story-circles-a-new-method-of-narrative-research-12844>
- Patiño Rojas, D., Conde, B. C., y Espinosa, G. L. (2021). Creencias y percepciones de los participantes sobre la competencia comunicativa intercultural del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. *Folios*, (53), 123-144. <https://doi.org/10.17227/folios.53-8001>
- Ríos, A., Romero, C., Novikova, O., Zamora, M., Castaño, N., y Zapata, C. (2023). Public policies of bilingualism towards social peace. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(3), 927-937. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/3843>
- Ruszczky, H. A., Upadhyay, B. K., Kwong, Y. M., Khanal, O., Bracken, L. J., Pandit, S., y Bastola, R. (2020). Empowering wo(men) through participatory action research in community-based disaster risk reduction efforts. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101763. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101763>
- Sánchez Martínez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI: Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38-39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>
- Sierra, J. A., y Rojas, C. E. (2021). Intercultural competence development in EFL contexts: a Colombian case study. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (23), 25-45. <https://doi.org/10.26817/16925777.123>
- Szecsi, T., y Rivera, M. (2025). Digital storytelling: meaning-making of cultures and intercultural competence in a collaborative online international learning project. *American Journal of Qualitative Research*, 9(2), 236-256. <https://doi.org/10.29333/ajqr/16283>
- Uchima C., A. (2023). Caminos de encuentros: tejendo raíces desde la educación intercultural. *Pensamiento Educativo*, 32(2), 159-184. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4998.2023>
- Universidad Santo Tomás. (2020). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. <https://ediciones.usta.edu.co/index.php/publicaciones/titulos-disponibles/investigaci%C3%B3n-narrativa-en-educaci%C3%B3n-reflexiones-metodol%C3%B3gicas-detail>





La sinonimia: de la investigación académica a los libros de texto

Synonymy: From academic research to textbooks

Sinonímia: da investigação académica aos manuais escolares

José Eduardo Morales-Moreno¹ , María-Almudena Cantero-Sandoval² 

Resumen

El presente estudio examina el tratamiento didáctico de la sinonimia en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura utilizados en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Con un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, se analizaron 44 manuales publicados entre 2018 y 2024, con el propósito de determinar la presencia y el tratamiento de los principales componentes teóricos del fenómeno: definición, clasificación y ejemplificación. Los resultados evidencian que la sinonimia se aborda en la mayoría de los textos, aunque de forma superficial y con un predominio de concepciones laxas centradas en la semejanza de significado. Se observó, además, una escasa presencia de criterios lingüísticos como la conmutación, la distinción entre significante y significado o los elementos connotativos. Estas carencias reflejan una distancia entre la teoría lingüística y la práctica escolar. Se concluye que la enseñanza de la sinonimia requiere un enfoque más riguroso e integrador que articule la precisión teórica con su aplicación discursiva y pedagógica.

Palabras clave: sinonimia, semántica, relación léxica, libros de texto, enseñanzas medias.

Abstract

This study examines the didactic treatment of synonymy in Spanish language and literature textbooks used in compulsory secondary education and sixth form in Spain. Using a mixed quantitative and qualitative approach, 44 textbooks published between 2018 and 2024 were analysed to determine the presence and treatment of the main theoretical components of the phenomenon: definition, classification and exemplification. The results show that synonymy is addressed in most of the texts, albeit superficially and with a predominance of loose conceptions focused on similarity of meaning. There was also a lack of linguistic criteria such as commutation, the distinction between signifier and meaning, and connotative elements. These shortcomings reflect a gap between linguistic theory and school practice. It is concluded that the teaching of synonymy requires a more rigorous and integrative approach that articulates theoretical precision with its discursive and pedagogical application.

Keywords: synonymy; semantics; lexical relation; textbooks; secondary education.

Resumo

O presente estudo examina o tratamento didático da sinonimia nos livros didáticos de Língua Espanhola e Literatura utilizados no Ensino Secundário Obrigatório e no Ensino Médio na Espanha. Com uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, foram analisados 44 manuais publicados entre 2018 e 2024 com o objetivo de determinar a presença e o tratamento dos principais

¹ Licenciado en Filología Hispánica en la Universidad de Murcia, España. Profesor de Lengua y Literatura en la Universidad a Distancia de Madrid, España. Correo electrónico: joseeduardo.morales@udima.es.

² Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Murcia, España. Profesora de Lengua y Literatura en la Universidad Tecnológica Atlántico Mediterráneo, España. Correo electrónico: mariaalmudena.cantero@utamed.es.

Cómo citar: Morales-Moreno, J., y Cantero-Sandoval, M. (2025). La sinonimia: de la investigación académica a los libros de texto. *Enunciación*, 30(2), 340-358. <https://doi.org/10.14483/22486798.23808>

Artículo recibido: 24 de junio de 2025; aprobado: 21 de noviembre de 2025

componentes teóricos do fenómeno: definição, classificação e exemplificação. Os resultados evidenciam que a sinonímia é abordada na maioria dos textos, embora de forma superficial e com predominância de concepções laxas centradas na semelhança de significado. Observou-se também uma escassa presença de critérios linguísticos como a comutação, a distinção entre significante e significado ou os elementos conotativos. Estas lacunas refletem uma distância entre a teoria linguística e a prática escolar. Conclui-se que o ensino da sinonímia requer uma abordagem mais rigorosa e integradora que articule a precisão teórica com a sua aplicação discursiva e pedagógica.

Palavras-chave: sinonímia; semântica; relação lexical; manuais escolares; ensino secundário.

Introducción

Los hablantes, en sus interacciones comunicativas, tienen a su disposición todos los elementos que ofrece el sistema de la lengua, pero esa disponibilidad está condicionada a su aprendizaje a lo largo de su vida y, en particular, durante sus años de instrucción reglada. Uno de esos elementos es la sinonimia, un tipo de relación semántica que cualquier hablante percibe de forma intuitiva.

En este trabajo se parte de la premisa de que la capacidad de reconocer y emplear sinónimos forma parte de la competencia lingüística y comunicativa de los hablantes, pero su dominio depende en cierta medida de cómo este contenido se ofrece en las enseñanzas medias.

En este sentido, se pretende mostrar el tratamiento que este fenómeno semántico recibe en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, destinados a las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato en España, y analizar en qué medida reflejan o no los avances de la investigación lingüística.

Al finalizar la enseñanza obligatoria, los alumnos “llevan años recibiendo instrucción en morfología y ya tienen un volumen léxico considerable” (Martín-Vegas, 2022, p. 130), lo que les permite una selección léxica más precisa, especialmente en relación con la sinonimia, trabajada a lo largo de todas las etapas. En efecto, los currículos incluyen entre sus saberes básicos los “mecanismos [...] léxicos (repeticiones, sinónimos, hiperónimos y elipsis)” para 1.º y 2.º de ESO y los “mecanismos de cohesión” para 3.º y 4.º de ESO (Congreso de los Diputados, 29 de marzo, 2022, pp. 41707 y 41712), así como “otros procedimientos

léxico-semánticos y gramaticales que contribuyen a la cohesión del texto” para los dos cursos de Bachillerato (Congreso de los Diputados, 2022, 5 de abril, pp. 46296 y 46301). De ahí que los manuales deban incluir contenidos sobre sinonimia, aunque con variaciones en su profundidad y orientación teórica.

El problema de fondo que plantea este estudio es, por tanto, el siguiente: ¿en qué medida los libros de texto reflejan los avances de la investigación lingüística sobre la sinonimia y transmiten al alumnado una comprensión actualizada del fenómeno o, por el contrario, perpetúan definiciones tradicionales desvinculadas de la teoría semántica contemporánea?

Responder a estas preguntas resulta fundamental, porque los libros de texto siguen siendo el principal instrumento de mediación entre conocimiento académico y aprendizaje escolar.

Este planteamiento se sustenta en dos vías de aproximación complementarias: la aportada por la literatura lingüística y semántica sobre la sinonimia, y la representada por la investigación didáctica sobre su tratamiento en las enseñanzas medias, todavía escasa.

La primera ofrece el marco conceptual necesario para comprender la sinonimia como relación semántica; la segunda permite observar su transposición al ámbito pedagógico y detectar posibles distorsiones entre teoría y práctica.

En relación con la primera vía, la bibliografía especializada es extensa y diversa. Pueden citarse, entre otras, las obras de Alba (2022), Baldinger (1970), Berruto (1979), Bréal (1899), Guiraud (1976), Heger (1981), Leech (1977), Lyons (1997), Martí-Solano (2023), Pottier (1968),

Regueiro (2010), Rodríguez-Piñero (2004), Salvador (1985), Trives (1979), Ullmann (1976) y Weinrich (2000). En ellas se aborda la sinonimia desde perspectivas estructurales, cognitivas o pragmáticas y se discuten los límites de la equivalencia semántica: algunos autores niegan su existencia absoluta, otros la aceptan de forma restringida o la reinterpretan como una relación gradual condicionada por el contexto.

Así, Bréal (1899) y Ullmann (1976) la consideran una ilusión del lenguaje; Lyons (1997) la define como identidad de sentido dentro de marcos léxicos específicos; y Regueiro (2010) o Casas-Gómez (2002) la conciben como una relación de proximidad susceptible de variación.

La segunda vía, centrada en contextos educativos, es limitada. Ariño y López (2021) analizaron cinco libros de texto de Secundaria (2015-2016) para examinar la información y los ejercicios sobre este fenómeno, proponiendo orientaciones para favorecer una reflexión gramatical más profunda.

Otros trabajos complementarios, como los de Alba (2022), Ramírez *et al.* (2023) o Bolaños y Guzmán (2018), se centran en la disponibilidad léxica o en la percepción de los sinónimos por parte de estudiantes adolescentes, lo que aporta una visión empírica del uso más que de la enseñanza.

En conjunto, estas investigaciones demuestran la escasa atención que ha recibido la sinonimia en la didáctica de la lengua, pese a su presencia constante en los programas escolares.

Por ello, en el presente trabajo, donde se utiliza un corpus de 44 libros de texto (28 de Secundaria y 16 de Bachillerato) publicados entre 2018 y 2024, se analiza en qué medida y bajo qué formas la literatura científica sobre la sinonimia se refleja en los manuales de Lengua Castellana y Literatura empleados en las aulas españolas.

La hipótesis de partida es que el conocimiento académico sobre la sinonimia sufre un proceso de reducción y simplificación al ser trasladado a los materiales didácticos, proceso inherente a la transposición didáctica. Los libros de texto constituyen un tipo de documento caracterizado por la

acumulación, condensación y simplificación de saberes que, además, proceden de disciplinas distintas: Lengua y Literatura.

El análisis de esta simplificación permitirá valorar qué aspectos del conocimiento científico se conservan, cuáles se modifican y cuáles se omiten, ofreciendo así una imagen precisa del modo en que la investigación lingüística se convierte en saber escolar.

En consonancia con dicha hipótesis, los objetivos del estudio son dos: primero, esbozar un panorama actualizado de la literatura científica sobre la sinonimia; segundo, determinar en qué proporción y bajo qué modalidades se recogen sus elementos esenciales en los libros de texto de diversas editoriales para la Educación Secundaria y el Bachillerato.

Marco teórico

El estudio de la sinonimia requiere un marco conceptual que permita comprender tanto su complejidad teórica como las tensiones que provoca en su representación didáctica. Este apartado expone, de manera articulada y progresiva, las principales líneas de investigación dedicadas al fenómeno para establecer una base sólida que justifique las categorías metodológicas empleadas más adelante.

Wotjak (2010) propuso la necesidad de una disciplina de carácter extralingüístico que proporcionara “los rasgos para la descripción del significado” (p. 158) y resolviera de forma más precisa las relaciones de sentido entre las unidades léxicas. Mientras esa disciplina no se consolide, la reflexión lingüística sigue ocupándose de lo que Baldinger (1970) denominó “uno de los platos fuertes de la semántica” (p. 205) y López-García (2007, p. 38) consideró “la cuestión central de la lexicología”: la sinonimia.

De manera general, la sinonimia se define como la relación entre dos o más unidades léxicas que comparten un mismo significado o, al menos, uno muy próximo. Se asume que dos palabras son sinónimas cuando pueden sustituirse en

un contexto determinado sin modificar de forma relevante el sentido del enunciado. Así, *coche* y *automóvil* se utilizan con idéntico valor denotativo, aunque puedan diferir en matices de registro, frecuencia o connotación. Esta idea básica constituye el punto de partida para comprender la polémica que caracteriza el fenómeno.

Como señala [Regueiro \(2010\)](#), “la reflexión semántica y lingüística sobre la sinonimia se caracteriza por la controversia en torno a su existencia” (p. 16). En efecto, desde los orígenes de la semántica moderna, el fenómeno ha girado en torno a dos polos: la identidad total de significado y la semejanza parcial. Esta oposición no solo ha determinado la clasificación del fenómeno, sino también la concepción de sus límites y su valor funcional en la lengua.

La negación de la sinonimia absoluta

Se muestran, a continuación, las posiciones que niegan la sinonimia absoluta, origen del debate semántico contemporáneo. Al situarse en la base de la oposición entre identidad total y semejanza parcial, estas posturas explican por qué la sinonimia se ha considerado tradicionalmente un problema teórico.

[Bréal \(1899\)](#) fue uno de los primeros en rechazar la sinonimia en sentido estricto, al formular la ley de distribución de significados: “orden intencional por el que las palabras que deberían ser sinónimas [...] han adquirido, sin embargo, significados diferentes” (p. 29). Esta es, probablemente, la negación más radical del fenómeno.

Otros lingüistas adoptaron posturas intermedias. [Palmer \(1978\)](#) sostiene que “ningún par de palabras tiene exactamente el mismo significado” (p. 78); [Berruto \(1979\)](#) precisa que la “conmutabilidad perfecta dentro de un mismo contexto no se da más que teóricamente” (p. 92); y [Ullmann \(1976\)](#) añade que solo serían auténticamente sinónimos aquellos vocablos que pudieran sustituirse “en cualquier contexto sin que se produzca el menor cambio en la significación objetiva y en

el matiz afectivo del enunciado” (p. 248). Todos coinciden en que el contexto, el registro y las asociaciones expresivas impiden la existencia de una sinonimia total.

[Guiraud \(1960\)](#) profundizó en esta idea distinguiendo entre el sentido base (la significación conceptual compartida) y los valores contextuales, expresivos y sociolingüísticos que modifican el significado en el uso. La coexistencia de ambos planos imposibilita una identidad plena.

[Baldinger \(1970\)](#) sistematizó el problema al diferenciar dos niveles: el onomasiológico, centrado en los conceptos que pueden recibir distintas expresiones, y el semasiológico, que estudia los significados asociados a una misma forma. La sinonimia absoluta podría existir en el plano onomasiológico, donde dos formas designan un mismo concepto abstracto; pero no en el semasiológico, donde intervienen las condiciones de uso y “valores estilísticos” (p. 225).

La sinonimia virtual y los criterios de conmutación

Tras revisar las posturas que niegan la existencia de una sinonimia plena, se presentan ahora las propuestas que, con mayor cautela, admiten una sinonimia virtual o restringida. Estas posiciones matizan la negación anterior al delimitar condiciones específicas en las que podría hablarse de equivalencia total y permiten comprender la transición conceptual hacia los criterios operativos empleados para verificarla.

[Rodríguez-Piñero \(2000\)](#) la admite “cuando la connotación no sea ya considerada pertinente en el sistema de la lengua” (p. 2251); [Casas-Gómez \(2002\)](#) la define como “una virtualidad teórica dentro de las relaciones designativo-significativas del sistema” (pp. 101-102). [Regueiro \(2010\)](#) añade que en lenguajes especializados (p. ej., el médico) puede darse sin dificultad: *angiotripsia*=*vasotripsia*; *amigdalitis*=*anginas* (pp. 46-47), pues la univocidad terminológica elimina los matices expresivos. Pottier (1968) coincide al afirmar que “la

sinonimia total no existe al nivel de las lexías; los casos límite están representados por términos técnicos” (p. 131).

Este debate lleva al concepto de *conmutación* o intercambiabilidad, criterio operativo esencial para comprobar la sinonimia. Consiste en sustituir una palabra por otra dentro de un enunciado y verificar si se altera el sentido, y diversos autores lo alegan como mecanismo de identificación de sinónimos: Trujillo (1976, pp. 53 y ss.), Baldinger (1970, p. 208), Martinell (1990, p. 335), García-Hernández (1997, p. 27) y Regueiro (2010, p. 30). Por su parte, Ullmann (1976) introduce un matiz pragmático: el hablante elige, entre alternativas que expresan la misma idea, la más adecuada al contexto, lo que lleva su criterio hacia la sinonimia parcial (p. 171). De esta forma, la conmutación permite distinguir entre sinonimia absoluta y relativa según los contextos donde la sustitución resulta viable.

Factores connotativos y límites del concepto

Tras presentar la sinonimia virtual y los criterios de conmutación, se delimitan los factores que restringen la equivalencia léxica. Se trata aquí de precisar los límites del fenómeno y explicar por qué, en la mayoría de los casos, la sinonimia se manifiesta como proximidad semántica más que como identidad plena.

Salvador (1985) defiende la existencia de casos de sinonimia absoluta, como *alquilar* y *arrendar*, aunque reconoce “ciertas preferencias geográficas y tendencia a una diferente distribución” (p. 53). Baldinger (1970) denomina a esas variaciones “elementos suplementarios”, “connotativos” o “pragmáticos” (pp. 217-219): rasgos dependientes del hablante y de la situación comunicativa. Por ello, limita la sinonimia total al nivel conceptual: el semema la permite, mientras que los valores estilísticos la impiden (p. 224), algo que también Wotjak (2010) señala cuando habla de los elementos “connotativos-apreciativos, emotivos o modalizadores” (p. 160).

Lyons (1997) reformula el problema desde un enfoque formal y establece tres condiciones para que dos expresiones sean absolutamente sinónimas: identidad total de significado, posibilidad de sustitución en todo contexto y equivalencia en todas las dimensiones del significado (p. 88), unas condiciones que nunca se dan.

Clasificaciones y tipos de sinonimia

Una vez delimitados los factores connotativos, se ofrece una panorámica de las principales clasificaciones propuestas en la literatura para mostrar que el fenómeno no se reduce a la dicotomía absoluto/relativo, sino que integra múltiples dimensiones lingüísticas y pragmáticas relevantes para comprender su representación en los libros de texto.

La clasificación de sinónimos absolutos y relativos (también llamados totales y parciales) es la más difundida. Se basa en que la equivalencia léxica no es binaria, sino gradual: los sinónimos pueden aproximarse en mayor o menor grado según el contexto, el registro o la intención comunicativa.

Regueiro (2010, pp. 53-85) amplía esta tipología y propone distinguir entre sinonimia referencial o designativa (*planeta/astro*), connotativa (*anciano/viejo*) y estilística o contextual, dependiente de la situación comunicativa. Añade otras categorías: homogénea y heterogénea; de base léxica diferente o común; acepcional, geosinonímica, afectiva, contextual o de registro (culto, popular o vulgar); etcétera. Estas clasificaciones complementan la distinción absoluta/parcial y muestran que la sinonimia es un fenómeno multifactorial que integra factores lingüísticos, psicológicos y pragmáticos.

Baldinger (1970) sistematizó los elementos que inciden en ella en dos grupos: los internos, vinculados a la estructura de la lengua, y los externos, vinculados al hablante: estilo, intención o norma social (pp. 213-222). De ahí su noción de contenido conceptual simbólico: el semema constituye el núcleo estable del significado, mientras que los valores estilísticos conforman su zona variable.

Otros estudios han confirmado esta interacción. Alba (2022), mediante datos de disponibilidad léxica, muestra que los hablantes eligen unas palabras u otras por frecuencia o familiaridad (*burro/asno*), lo que demuestra que la sinonimia se ve condicionada por el uso y la competencia léxica. Estos resultados empíricos reafirman que la identidad total entre sinónimos es inalcanzable fuera del plano teórico.

De la sinonimia a la parasinonimia

El concepto de parasinonimia se introduce como una reformulación que describe con mayor precisión las relaciones de semejanza significativa. Con ello, se muestra cómo la semántica contemporánea ha buscado superar la dicotomía absoluto/relativo mediante categorías intermedias que reflejan mejor la complejidad del uso lingüístico.

Algunos autores cuestionan el concepto de sinonimia. Desde una perspectiva onomasiológica, Trives (1979) argumenta que la identidad de significado implicaría la existencia de un único significante por concepto, lo que hace inviable la sinonimia. Solo desde el plano semasiológico puede hablarse de ella, aunque siempre como fenómeno relativo. Por ello propone el término parasinonimia, retomado por Rodríguez-Piñero (2000, p. 2249) para denominar la sinonimia parcial.

El concepto, procedente de Pottier (1969), designa la relación de semejanza significativa entre unidades que comparten un núcleo común de significado, pero se diferencian por rasgos secundarios. Rodríguez-Piñero explica que las unidades parasinónimas “poseen un núcleo sémico común a modo de intersección” (2004, p. 114), mientras que las divergencias dependen de factores contextuales o combinatorios.

En términos prácticos, *feliz* y *contento* ilustran esta relación: comparten un núcleo semántico (“estado de satisfacción”), pero difieren en intensidad o contexto de uso. Trujillo (1976) habla de “cuasisinónimos” o “sinónimos aproximados”; Martí-Solano (2023) introduce la noción de

“parasinonimia fraseológica” para unidades pluriverbales que comparten patrón sintáctico y significado parcialmente equivalente. En conjunto, esta terminología refleja la tendencia de la semántica actual a concebir la sinonimia como un continuo de gradación más que como una categoría cerrada.

Rodríguez-Piñero (2004) advierte que la multiplicidad de términos (sinonimia absoluta, total, perfecta, frente a parasinonimia, cuasisinonimia o sinonimia aproximativa) genera confusión conceptual, al aplicarse a menudo las mismas etiquetas a relaciones distintas (p. 108). Con todo, la mayoría de los autores coincide en que la sinonimia absoluta solo existe como abstracción del sistema. En la práctica comunicativa, las unidades léxicas incorporan valores connotativos, dialectales, pragmáticos o estilísticos que impiden la equivalencia completa.

Desde una perspectiva lógica, puede formularse así: si en el sistema conceptual $A=A$, en el nivel onomasiológico $A=B$, pero en el semasiológico $A \neq B$, aunque $A \approx B$. Esto ilustra el principio de economía lingüística, según el cual la lengua no mantiene dos palabras con exactamente el mismo valor, ya que la redundancia tiende a eliminarse o a especializarse funcionalmente.

Implicaciones didácticas

Expuestos los principales enfoques teóricos, se presentan las consecuencias didácticas derivadas del marco conceptual establecido para mostrar que la complejidad del fenómeno, lejos de dificultar su enseñanza, constituye un recurso pedagógico que permite desarrollar competencias esenciales del alumnado.

Salvador (1985) adopta una posición conciliadora: las diferencias contextuales o estilísticas no invalidan la identidad de significado y, por tanto, existen sinónimos funcionales (p. 61). Esta afirmación puede entenderse a la luz del debate anterior: no se ignoran los matices connotativos, sino que operan en un nivel distinto del estrictamente semántico.

En conjunto, el recorrido teórico muestra que la sinonimia es un fenómeno complejo en el que convergen factores semánticos, pragmáticos y cognitivos. La aparente oposición entre negación y aceptación se resuelve al concebirla como proximidad de significados modulada por el contexto.

Este marco teórico tiene consecuencias directas para la enseñanza del léxico y la didáctica de la lengua. El desacuerdo entre los teóricos no debe interpretarse como un obstáculo, sino como un punto de partida para fomentar la reflexión lingüística en el aula. Desde esta perspectiva, el estudio de la sinonimia contribuye al desarrollo de tres competencias del currículo de la asignatura: la léxico-semántica, que exige reconocer y matizar significados; la comunicativa, que implica seleccionar la forma más adecuada al contexto; y la reflexiva, vinculada al análisis del funcionamiento del sistema lingüístico.

Además, comprender las relaciones sinonímicas ofrece al profesorado una herramienta didáctica valiosa. Analizar por qué *cansado* y *agotado* no son plenamente intercambiables o cómo *feliz* y *contento* difieren en intensidad semántica favorece una mayor conciencia lingüística y una utilización más precisa del léxico. Así, la enseñanza de la sinonimia amplía el vocabulario y contribuye a formar hablantes críticos y competentes, capaces de interpretar matices de significado y utilizarlos con intención comunicativa.

En conjunto, este marco teórico no solo delimita los fundamentos semánticos y pragmáticos del fenómeno, sino que también establece los criterios conceptuales que sustentan las categorías analíticas de la metodología. Sobre esta base se articula el procedimiento de revisión del corpus y se justifican las variables y dimensiones empleadas en el análisis de los libros de texto.

Metodología

La metodología de este estudio tiene como objetivo analizar de manera sistemática cómo se

presenta la sinonimia en los libros de texto de las enseñanzas medias en España, atendiendo tanto a su frecuencia como a la pertinencia semántico-didáctica del tratamiento ofrecido. Para garantizar un procedimiento sólido y replicable, se adopta un enfoque mixto, sustentado directamente en el marco teórico, cuyos criterios permiten definir las dimensiones y variables analíticas.

Desde esta perspectiva, el análisis combina un componente cuantitativo, destinado a establecer la frecuencia y distribución de los elementos vinculados al fenómeno, y un componente cualitativo, orientado a interpretar la adecuación conceptual y su tratamiento discursivo en relación con la teoría lingüística actual. La complementariedad entre ambos niveles permite determinar cómo se configura la sinonimia en los manuales escolares, qué categorías se priorizan y en qué medida reflejan la complejidad del fenómeno descrita por la investigación semántica.

Corpus

Este subapartado presenta el conjunto de materiales analizados y justifica su selección, que responde a los objetivos del estudio y a la necesidad de garantizar una muestra representativa.

El corpus de trabajo está integrado por 44 libros de texto de Lengua Castellana y Literatura, pertenecientes tanto a la Educación Secundaria Obligatoria (28) como al Bachillerato (16), publicados entre 2018 y 2024. La distribución de este corpus por etapas y editoriales puede verse en la [tabla 1](#); la distribución por años, en la [figura 1](#).

La selección se efectuó atendiendo a dos criterios fundamentales: representatividad editorial y actualización curricular. En cuanto al primero, se incluyeron manuales de las principales editoriales del ámbito educativo español: SM, Anaya, Santillana, Vicens Vives, Algaída, Edelvives, Calsals, Oxford, McGraw-Hill, Micomicona, Sansy, Edebé y Teide. Cada editorial está representada por al menos un volumen en cada una de las etapas

educativas y, siempre que ha sido posible, por títulos de diferentes cursos.

Este criterio de representación permite contrastar la homogeneidad de los enfoques semánticos en los distintos niveles educativos y analizar posibles diferencias editoriales en la presentación del fenómeno. En cuatro manuales (Bernabeu *et al.*, 2021; Ariza *et al.*, 2022; Bernabeu *et al.*, 2023; Riquelme y Talmas, 2020) no aparece una mención explícita al fenómeno, dato relevante para valorar el cumplimiento curricular.

Instrumentos

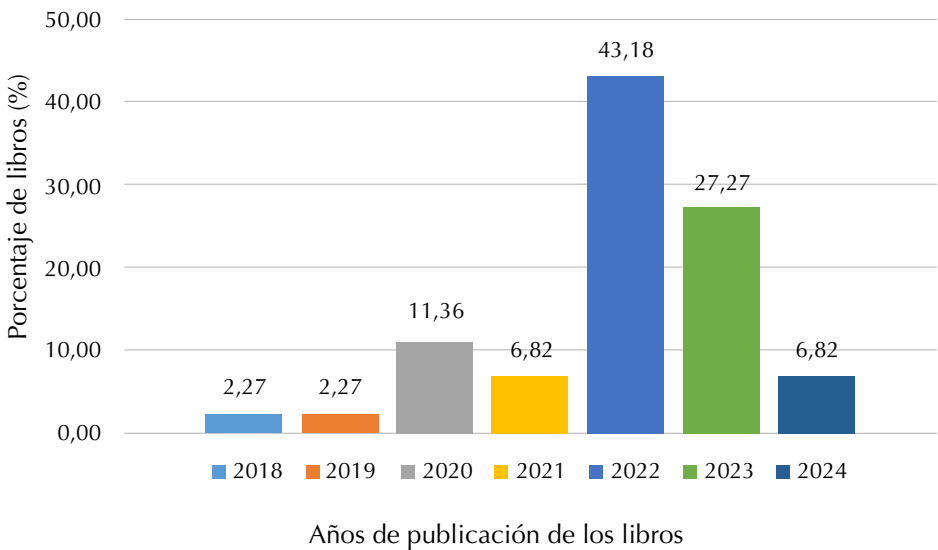
Expuesto el corpus, se detallan ahora los instrumentos empleados y se explica su finalidad dentro del proceso metodológico, y se destaca su relación directa con las categorías teóricas establecidas.

El instrumento principal es una guía de análisis de contenido, elaborada *ad hoc*, que fija las categorías necesarias para identificar en los libros de texto los elementos caracterizadores, clasificatorios y ejemplificativos vinculados a la sinonimia.

Tabla 1
Distribución del corpus de libros de texto por etapa, editorial y curso

Etapa	Editoriales		Cursos	N.º de libros
ESO	Algaida	Micomicona	1.º, 2.º, 3.º y 4.º	28
	Anaya	Oxford		
	Casals	Sansy		
	Edebé	Santillana		
	Edelvives	SM		
	McGraw - Hill	Vicens Vives		
Bachillerato	Algaida	Micomicona	1.º y 2.º	16
	Anaya	Oxford		
	Casals	Sansy		
	Edebé	SM		
	McGraw - Hill	Teide		

Figura 1
Fechas de publicación de los libros que integran el corpus



Su diseño se fundamenta en las tipologías propuestas por Baldinger (1970), Lyons (1997), Regueiro (2010) y Rodríguez-Piñero (2004), de modo que traduce al plano metodológico los criterios semánticos expuestos en el marco teórico.

La guía se complementa con una ficha de codificación individual para cada manual, en la que se registran:

- a. Presencia o ausencia de una definición explícita del fenómeno.
- b. Tipos de sinonimia mencionados.
- c. Ejemplos incluidos.
- d. Ubicación del contenido dentro del libro.
- e. Grado de precisión terminológica y profundidad explicativa.

Este instrumento permite sistematizar los datos cuantitativos, que posteriormente se procesaron mediante hojas de cálculo para elaborar tablas y gráficos comparativos.

Junto a la dimensión cuantitativa, se elaboró un cuaderno de observaciones cualitativas, orientado a analizar la correspondencia entre el tratamiento escolar de la sinonimia y los planteamientos de la semántica lingüística. Este cuaderno recoge comentarios sobre la formulación conceptual, la adecuación didáctica y la coherencia interna del tratamiento ofrecido por cada editorial.

El uso combinado de fichas, guía y cuaderno garantiza la trazabilidad de las decisiones analíticas y la replicabilidad del estudio.

Dimensiones y variables

Identificados los instrumentos, se justifica ahora la pertinencia de las dimensiones y variables elegidas, que derivan directamente del marco teórico y permiten evaluar el tratamiento didáctico del fenómeno.

Se establecieron dos dimensiones analíticas y una variable transversal:

- a. *Dimensión 1: caracterización.* Incluye los elementos que permiten determinar si los

manuals definen adecuadamente el fenómeno e incorporan los rasgos relevantes según la teoría lingüística: distinción signifiicante/significado, criterio de conmutación, elementos connotativos y consideración de la sinonimia como mecanismo de cohesión o como figura retórica.

- b. *Dimensión 2: clasificación.* Recoge los tipos de sinonimia documentados en los manuales (total, parcial, contextual, referencial, geosinonimia, acepcional, eufemística, de grado o falsa sinonimia). Estas categorías se seleccionan por su presencia en las principales tradiciones semánticas (Baldinger, Ullmann, Regueiro, Rodríguez-Piñero) y porque permiten evaluar si los manuales reflejan la complejidad del fenómeno.
- c. *Variable: ejemplificación.* Definida como la presencia o ausencia de ejemplos, es especialmente relevante en un análisis didáctico. Aunque dicotómica, se amplía mediante observaciones cualitativas sobre su pertinencia y función (ejemplos ilustrativos vs. explicativos).

La combinación de dimensiones y variable permite valorar no solo qué contenidos aparecen, sino cómo se conceptualizan y con qué grado de fidelidad respecto a la teoría semántica.

Guía de análisis de contenido

A continuación, se presenta la estructura interna de la guía y se explica la lógica que articula sus categorías.

La guía integra criterios procedentes de Casas-Gómez (2002), Regueiro (2010) y Martín-Vegas (2022), especialmente aquellos que vinculan el análisis semántico con la enseñanza del léxico. Está organizada en tres bloques:

- a. Identificación del libro: datos editoriales esenciales.
- b. Caracterización del fenómeno: presencia de definiciones, uso de terminología técnica, distinción conceptual y referencia a factores connotativos.

- c. Clasificación y ejemplificación: tipos de sinonimia tratados y valoración cualitativa de los ejemplos (contextualizados o no).

Esta estructura permite un análisis mixto y facilita la comparabilidad entre manuales, garantizando la coherencia entre el marco teórico y el procedimiento metodológico.

Resultados y análisis

Con el fin de ofrecer una visión sistemática de los resultados, este apartado se organiza según los componentes definidos en la metodología: definición de la sinonimia, distinción entre significante y significado, criterio de conmutación, elementos connotativos, su función como mecanismo de cohesión y las clasificaciones y ejemplos. En cada caso, se indican los porcentajes de presencia y su interpretación.

Definición del fenómeno

Los datos sobre la definición de la sinonimia se sintetizan en la [figura 2](#). El 90,91 % de los libros la tratan, frente al 9,09 % que no lo hace. Casi todos los que la incluyen la definen, salvo cuatro

([García-Somalo et al., 2022](#); [Gázquez et al., 2021](#); [Llopis et al., 2022b](#); [Pulido, 2022](#)), que solo la mencionan como mecanismo de cohesión. En conjunto, el 81,82 % del corpus ofrece una definición. La [figura 2](#) pone de manifiesto, por tanto, que la sinonimia está muy extendida como contenido escolar, aunque no siempre se acompañe de una explicación precisa.

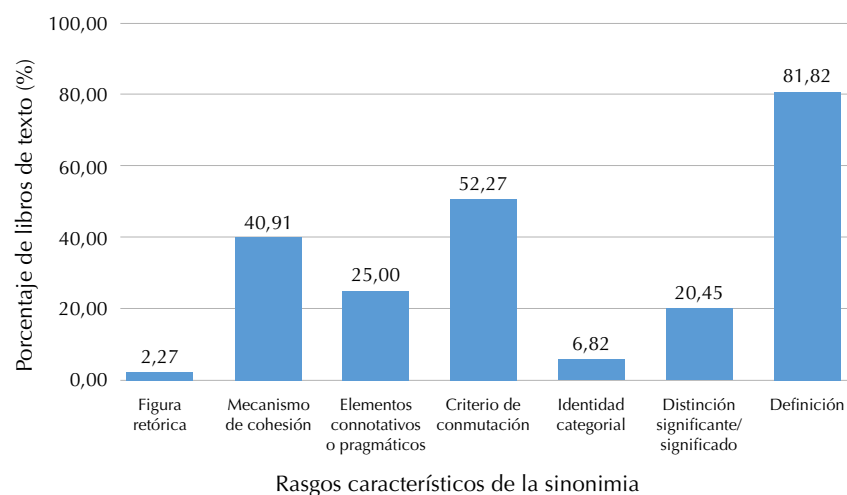
Para distinguir entre concepciones laxas y restrictivas, se consideró “laxa” la que alude a la semejanza de significado y “restrictiva” la que exige identidad.

De los 44 manuales, 36 definen el fenómeno: 23 en sentido amplio (63,89 %), refiriéndose a la semejanza o relación de parecido —p. ej., palabras con “significados idénticos o muy parecidos” ([Castrillón et al., 2019, p. 108](#)); o con “significado muy similar” ([Pantoja et al., 2022a, p. 130](#))—, y 13 en sentido restrictivo (36,11 %), como “palabras diversas que comparten un mismo significado” ([Llopis et al., 2022a, p. 110](#); [Lobato y Lahera, 2022, p. 22](#); [Pérez et al., 2022, p. II-30](#), [Lobato et al., 2022b, p. 55](#)).

Las definiciones amplias recurren a términos como *parecido* o *similar*, coherentes con la noción de sinonimia parcial ([Rodríguez-Piñero, 2004](#)).

Figura 2

Rasgos característicos de la sinonimia en los libros de texto de ESO y Bachillerato



Sin embargo, algunas confunden significado y referencia, como “las palabras que se usan para referirse a la misma realidad” (Benítez y Mateos, 2024a, p. 81), donde se asume una equivalencia referencial, no semántica, confusión ya señalada por Regueiro (2010, p. 19). En otras, la vaguedad (“comparten prácticamente todos los rasgos de significado”, Benítez y Mateos [2024b, p. 78]) impide delimitar si se trata de equivalencia o semejanza.

Las definiciones restrictivas utilizan fórmulas como “palabras con el mismo significado”, aunque usan ejemplos que implican sinonimia contextual, como *contenta/alegre* u *oculista/ofthalmólogo* (Blázquez et al., 2020, p. 74). Ello sugiere que, pese a la formulación teórica, los autores asumen una sinonimia parcial. En Bachillerato, las definiciones restrictivas alcanzan el 50 %, mientras en Secundaria predomina la concepción laxa (69,57 %). De este modo, como se observa en la figura 3, hay un desplazamiento formal hacia la identidad en los niveles superiores, pero sin una revisión profunda de los ejemplos que se ofrecen.

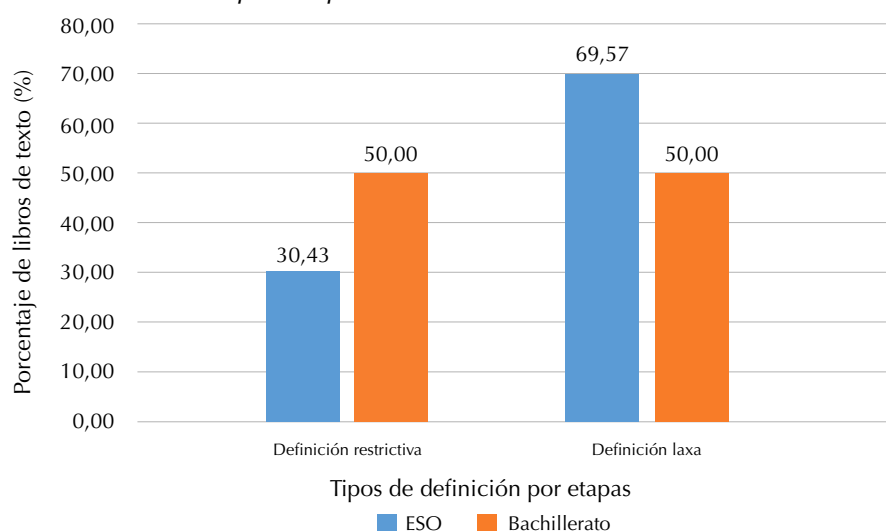
Por tanto, los libros muestran una tensión entre la simplificación didáctica y la complejidad real del fenómeno: la formulación teórica tiende a la reducción, mientras los ejemplos revelan una comprensión más matizada.

Distinción entre **significante** y **significado**, **identidad categorial** y **criterio de conmutación**

Solo diez manuales distinguen explícitamente entre **significante** y **significado** (Albarrán et al., 2023, p. 96; Almeida et al., 2022, p. 122; Ariza et al., 2023, p. 110; Bernabeu et al., 2022b, p. 184; Gumiel et al., 2023, p. 27; Llopis et al., 2022a, p. 110; Martín et al., 2024, p. 242; Pantoja et al., 2022a, p. 130; 2022b, p. 79; Tapia, 2022, p. 94), el 20,45 % del corpus. Su inclusión evidencia una perspectiva lingüística más sistemática, basada en la distinción saussuriana entre forma y contenido. Este tipo de formulaciones usan como ejemplos los términos *contar*, *narrar*, *relatar* (Bernabeu et al., 2022b, p. 184) o *atardecer/crepúsculo* (Tapia, 2022, p. 94).

La identidad categorial —que los sinónimos pertenezcan a la misma categoría gramatical— se menciona en solo tres libros (Pantoja et al., 2022a, p. 130; 2022b, p. 79; Albarrán et al., 2023, p. 96), el 6,82 %, y se ilustra con ejemplos como el par *rica/sabrosa* (Pantoja et al., 2022a, p. 130). Este criterio evita confundir equivalencias léxicas con relaciones morfosintácticas, como *alegría/feliz* o *cansancio/agotado*, y su escasa presencia confirma la simplificación de los enfoques didácticos.

Figura 3
Tipos de definición de la sinonimia por etapas



El criterio de conmutación o intercambiabilidad se documenta en 23 libros (Albarrán *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2022; Ariza *et al.*, 2023; Benítez y Mateos, 2024a, 2024b; Blázquez *et al.*, 2020, 2021; García-Somalo *et al.*, 2022; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gumiel *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2023; Llopis *et al.*, 2022a; Lobato y Lahera, 2022, 2023; Martín *et al.*, 2023; Mateos *et al.*, 2022; Palomares y Soler, 2022; Pantoja *et al.*, 2022a, 2022b; Pérez *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2023a; Tapia, 2022), un 52,27 %. Se considera presente cuando el manual propone sustituir una palabra por otra en un enunciado, como *enterramiento/sepultura/tumba* (Reina *et al.*, 2023b, p. 114). Otros ejemplos son *El pastel está listo/*inteligente* (Benítez y Mateos, 2024a, p. 81) o *El motorista tuvo un ligero accidente /*una ligera catástrofe* (Pantoja *et al.*, 2022b, p. 79).

Este procedimiento sigue el criterio de Baldinger (1970) y Regueiro (2010), según el cual la sustitución sin pérdida de significado demuestra la relación sinónimica. No obstante, la mayoría de los manuales lo enuncian sin matices, sin advertir que la intercambiabilidad perfecta es solo teórica. Así, la sinonimia se enseña como una comprobación formal más que como un proceso semántico o pragmático.

Elementos connotativos y mecanismo de cohesión

Los elementos connotativos o pragmáticos aparecen mencionados en 11 libros (Albarrán *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2022; Alonso *et al.*, 2020; Ariza *et al.*, 2023; Benítez y Mateos, 2024a, 2024b; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gumiel *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2023; Pantoja *et al.*, 2022b; Reina *et al.*, 2023a), el 25 %. El término *connotativo* se usa para aludir a diferencias de registro o tono, como *búcaro/botijo* (Benítez y Mateos, 2024a, p. 81) o *expoliar/birlar, crédito/dinero, perro/can* (Pantoja *et al.*, 2022b, p. 79), que implican matices valorativos. Su inclusión revela una aproximación semántico-pragmática, aunque los manuales

raramente explican su funcionamiento en el uso comunicativo.

Por su parte, aparece definida como mecanismo de cohesión textual en 18 libros, el 40,91 % del corpus (Almeida *et al.*, 2022; Blázquez *et al.*, 2021; Cifuentes *et al.*, 2022; Gázquez *et al.*, 2021; García-Somalo *et al.*, 2022; Gutiérrez *et al.*, 2023; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2022b; Llopis *et al.*, 2022a, 2022b; Lobato *et al.*, 2022a; Mateos *et al.*, 2022; Molina *et al.*, 2020; Navarro *et al.*, 2023; Pérez *et al.*, 2022; Pulido, 2022; Reina *et al.*, 2023b; Rodríguez *et al.*, 2018). En la mayoría, se asocia a la evitación de repeticiones, por ejemplo, *muerte/defunción/fallecimiento* (García-Somalo *et al.*, 2022, p. 140) o *Me han subido el sueldo. Ahora mi salario me permitirá independizarme* (Cifuentes *et al.*, 2022, p. 22).

Sin embargo, no se explicita la relación entre cohesión y variación léxica, lo que muestra una lectura estilística más que semántica. Aunque el currículo (Congreso de los Diputados, 29 de marzo, 2022) la define como mecanismo de cohesión, los manuales no desarrollan su fundamento lingüístico. Solo uno (Gutiérrez *et al.*, 2022a) la menciona como figura retórica (2,27 %), lo que confirma la marginalidad del enfoque literario frente al lingüístico.

Clasificaciones y ejemplificación de la sinonimia

En relación con las clasificaciones del fenómeno (figura 4), en 23 manuales se diferencia explícitamente la sinonimia total de la parcial, lo que representa un 52,27 % del corpus (Albarrán *et al.*, 2023; Almeida *et al.*, 2022; Alonso *et al.*, 2020; Ariza *et al.*, 2023; Benítez y Mateos, 2024a; Bernabeu *et al.*, 2022a; Blázquez *et al.*, 2020; García-Somalo *et al.*, 2022; Gómez-Torrego *et al.*, 2023; Gumiel *et al.*, 2023; Gutiérrez *et al.*, 2023; Llopis *et al.*, 2022a; Lobato y Lahera, 2022, 2023; Martín *et al.*, 2023, 2024; Mateos *et al.*, 2022; Molina *et al.*, 2020; Pantoja *et al.*, 2022a, 2022b; Reina *et al.*, 2023a, 2023c; Tapia, 2022). Esta dicotomía

—coincidente con la distinción teórica entre sinonimia absoluta y relativa, propuesta por [Baldinger \(1970\)](#), [Lyons \(1997\)](#) y [Regueiro \(2010\)](#)— constituye la tipología predominante en los libros de texto. En algunos casos se utilizan denominaciones equivalentes (conceptual o absoluta frente a contextual o relativa), lo que sugiere una asimilación superficial del vocabulario técnico de la semántica.

La presencia de esta clasificación en más de la mitad de los libros refleja el reconocimiento de su relevancia, aunque rara vez se acompaña de ejemplos contrastivos, como *farmacia/botica* frente a *ostentar/detentar* ([Reina et al., 2023c, p. 199](#)), o *alubia/habichuela* frente a *dar/producir* ([Llopis et al., 2022a, p. 110](#)). Solo algunos manuales, como [Pantoja et al. \(2022a\)](#) o [Albarrán et al. \(2023\)](#), aclaran que la sinonimia total apenas existe en la lengua común y que la mayoría de los casos corresponden a sinonimias parciales.

La sinonimia acepcional —relación entre distintas acepciones de una misma palabra o de unidades afines— aparece únicamente en cuatro manuales ([Blázquez et al., 2020](#); [Lobato y Lahera, 2022, 2023](#); [Gumiel et al., 2023](#); [Lobato et al., 2022a](#)), el 9,09 % del corpus, con ejemplos como *contenta, alegre, radiante, feliz* ([Blázquez et al., 2020, p. 74](#)).

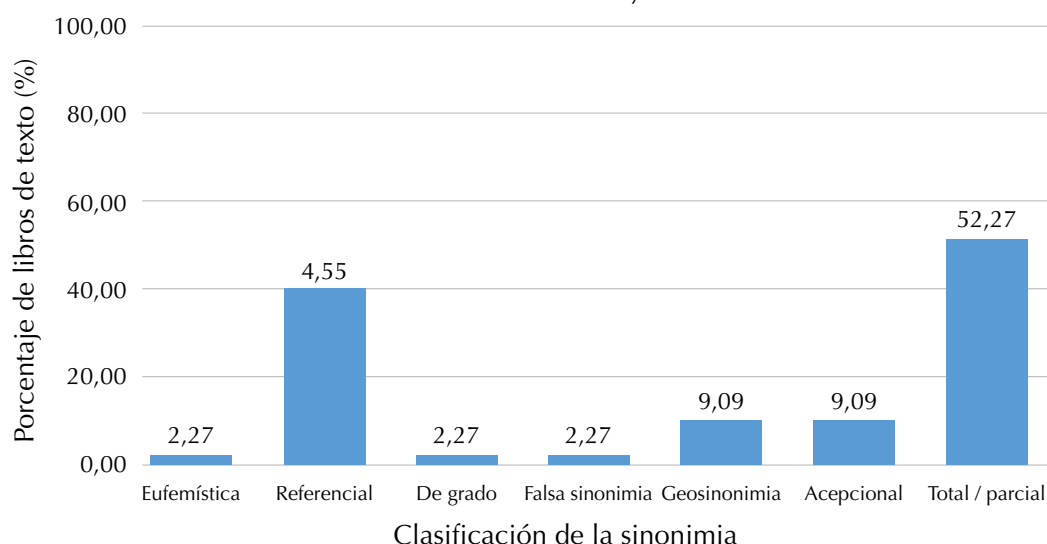
Aunque este tipo de relación permite comprender la polisemia y la organización del léxico, su explicación es escueta.

La geosinonimia, referida a equivalencias dialectales, se documenta en el mismo porcentaje ([Benítez y Mateos, 2024a, 2024b](#); [Blázquez et al., 2020](#); [Gómez-Torrego et al., 2023](#)). La mayoría de los manuales la presentan como curiosidad léxica más que como fenómeno de variación diatópica, con ejemplos como *tiesto/maceta*, que son sinónimos en España “pero en parte de Sudamérica un tiesto es cualquier tipo de vasija” ([Blázquez et al., 2020, p. 74](#)).

Por su parte, la sinonimia referencial se menciona en dos obras ([Ariza et al., 2023](#); [Molina et al., 2020](#)), con ejemplos como *Miguel de Cervantes – el autor del Quijote – el manco de Lepanto* ([Molina et al., 2020, p. 78](#)); la eufemística, en una ([Molina et al., 2020](#)), con el ejemplo *ciego/invidente*; y tanto la sinonimia de grado (ilustrada con los grupos *miedo/fobia/terror/pánico*, *pena/tristeza/depresión* y *dolor/sufrimiento/agonía*) como la falsa sinonimia (ejemplificada con los pares *niebla/bruma*, *matar/asesinar*, *bandido/bandolero* y *guapo/atractivo*) también en una ([Alonso et al., 2020, p. 49](#)). Estos porcentajes inferiores al 5 %

Figura 4

Clasificaciones de la sinonimia en los libros de texto de ESO y Bachillerato



evidencian la escasa atención a los tipos complejos y la reducción del fenómeno a la dicotomía básica total/parcial.

La comparación entre etapas (figura 5) muestra una ligera mayor complejidad en Bachillerato, donde algunos manuales amplían la tipología, frente a la simplificación dominante en Secundaria, lo que refleja una progresión más cuantitativa que conceptual.

En cuanto a la ejemplificación, casi todos los manuales que incluyen el concepto de sinonimia ofrecen ejemplos concretos (81,82 %). Se consideró que existía ejemplificación cuando el texto presentaba al menos un par o grupo de palabras relacionadas semánticamente. Predominan dos formatos:

1. Listas léxicas sin contexto, como *dinero, capital, efectivo o triste, melancólico, afligido, apesadumbrado* (Llopis et al., 2022, p. 110).

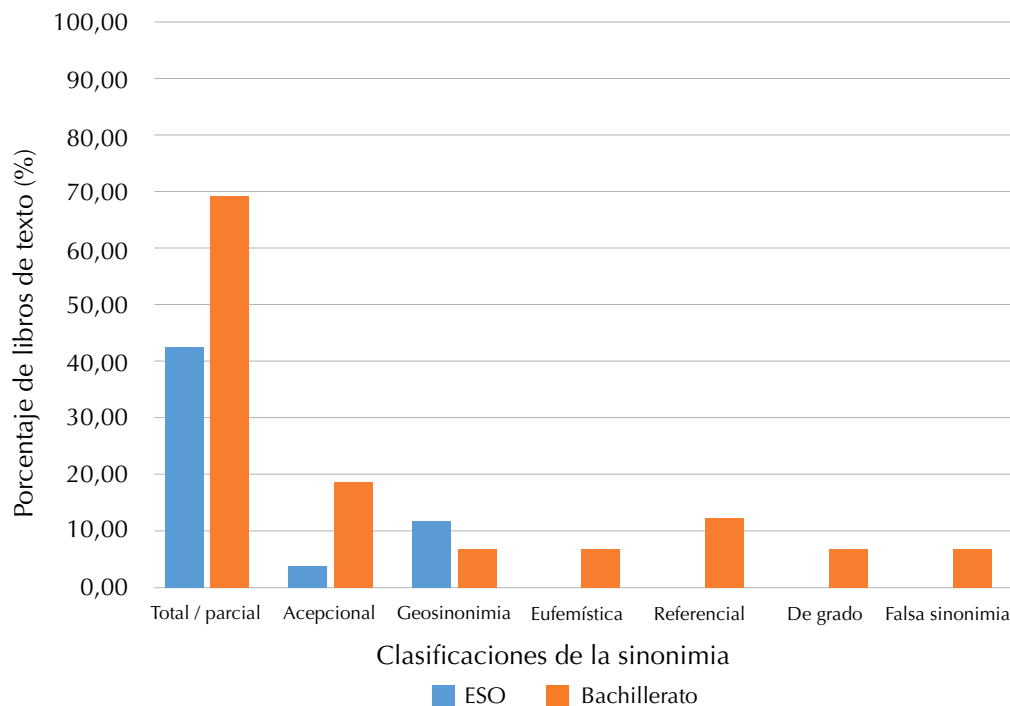
2. Enunciados contextualizados, como *No sé cómo pudiste beber ese mejunje. La mezcla era muy desagradable. Una bebida así no es saludable* (García-Somalo et al., 2022, p. 43).

Aunque ambos recursos son válidos para la enseñanza, la combinación de ambos formatos es poco frecuente: la mayoría de los libros privilegia las listas de palabras, menos adecuadas para el desarrollo de la competencia discursiva. No obstante, casi todos incluyen actividades de sustitución léxica que permiten reflexionar sobre la adecuación semántica y el contexto de uso.

En definitiva, los resultados muestran que, aunque la sinonimia aparece en la mayoría de los libros, lo hace de forma desigual y simplificada, predominando una concepción laxa centrada en la semejanza más que en la identidad. Se detectan incoherencias entre las definiciones y los ejemplos, indicio de la tensión entre la intención pedagógica

Figura 5

Comparación de las clasificaciones de la sinonimia



y la precisión conceptual. Asimismo, las clasificaciones más complejas apenas tienen presencia, lo que limita la comprensión de las relaciones léxicas, y los ejemplos se orientan sobre todo a la variación léxica o estilística sin vincular el fenómeno con la reflexión semántica ni con las competencias de cohesión previstas en el currículo.

Discusión

Los resultados permiten formular consideraciones que trascienden los datos cuantitativos y apuntan a la concepción teórica y didáctica de la sinonimia en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato. La discusión se articula en tres ejes: primero, la coherencia entre teoría lingüística y práctica escolar; segundo, la suficiencia conceptual de las definiciones y clasificaciones; y, tercero, las implicaciones pedagógicas derivadas.

En primer lugar, los resultados evidencian una disonancia entre el conocimiento lingüístico académico y su traducción didáctica. Aunque la mayoría de los manuales incluye la sinonimia, la define de modo simplificado, como una fórmula memorística desvinculada de los fundamentos semánticos. Esta distancia responde tanto a la función divulgativa del libro de texto como a la falta de conexión entre los avances de la semántica y la práctica editorial.

En segundo lugar, el análisis muestra que los manuales adoptan una terminología próxima a la tradición semántica (identidad, semejanza, contexto, equivalencia), pero rara vez desarrollan sus implicaciones. Así, el criterio de conmutación se reduce a una prueba de sustitución sin reflexión sobre su alcance, y los elementos connotativos o pragmáticos se mencionan de forma marginal, pese a ser determinantes para entender la sinonimia como fenómeno contextual. Esta falta de precisión afecta la coherencia teórica: muchas definiciones clasificadas como restrictivas van acompañadas de ejemplos de sinonimia parcial, lo que revela una tendencia a simplificar el fenómeno y atender más al uso que a la descripción lingüística.

En tercer lugar, la delimitación conceptual del fenómeno aparece notablemente empobrecida. Las clasificaciones más complejas apenas aparecen, lo que reduce la sinonimia a un recurso estilístico o cohesivo. Aunque la distinción entre sinonimia total y parcial es frecuente, suele aplicarse sin base teórica ni referencia a sus fuentes, y pocos manuales explican los criterios que permiten verificarla, pese a que la sinonimia absoluta es prácticamente inexistente (Lyons, 1997). La enseñanza debería centrarse, por tanto, en los grados de equivalencia y su dependencia del contexto.

Estas carencias tienen implicaciones pedagógicas relevantes. En la mayoría de los casos, la sinonimia se presenta como un elemento accesorio del léxico, vinculado a la evitación de repeticiones, sin relación con el desarrollo de competencias semánticas o discursivas. Esta orientación instrumental ignora su función pragmática: la capacidad de reconocer matices y variaciones como manifestación de la riqueza expresiva de la lengua.

La falta de rigor conceptual limita la comprensión de los procesos de significación. Si el alumno no distingue entre sinonimia total y parcial, o entre significado y referencia, difícilmente podrá analizar o producir textos con precisión. Si no se le muestran ejemplos contextualizados que expliquen por qué determinadas parejas no son plenamente intercambiables, como *hombre viejo/anciano* frente a *coche viejo/*anciano* (Lobato y Lahera, 2022, p. 22), se pierde una ocasión valiosa para desarrollar la reflexión metalingüística.

Por último, el tratamiento desigual entre etapas —más detallado en Bachillerato que en ESO— no implica una progresión teórica, sino la repetición de definiciones casi idénticas. El conocimiento léxico-semántico se presenta como un concepto estático, no como aprendizaje acumulativo, lo que limita su potencial formativo. Los resultados sugieren que la sinonimia debería abordarse como un espacio de reflexión metalingüística que integre sus dimensiones semánticas, pragmáticas y textuales, y no como un simple repertorio de equivalencias.

En suma, la discusión revela una paradoja: mientras la sinonimia ocupa un lugar central en la teoría del significado, su enseñanza en los manuales escolares se reduce a una descripción superficial. Integrar los principios de la semántica contemporánea (connotación, contexto, intercambiabilidad y variación) y vincularlos con ejemplos cuidadosamente seleccionados permitiría convertirla en un eje de reflexión lingüística y no en una mera lista de equivalencias. Esta orientación resultaría coherente con los objetivos del estudio y con las exigencias del currículo, que reclaman el desarrollo de una competencia léxica y discursiva rigurosa y crítica.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido analizar cómo se representa la sinonimia en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria y Bachillerato en España. Los resultados muestran una tendencia general a simplificar el fenómeno: aunque la gran mayoría de los libros lo incluyen, el tratamiento que se le otorga es desigual y predominantemente superficial.

En términos generales, los manuales definen la sinonimia de manera laxa, como relación de semejanza entre palabras, sin profundizar en los fundamentos teóricos que la sustentan. Los rasgos esenciales del fenómeno aparecen con frecuencias muy dispares, lo que evidencia la falta de uniformidad en el enfoque didáctico. Del mismo modo, las clasificaciones más específicas son casi inexistentes, de modo que la enseñanza se limita a la oposición básica entre sinonimia total y parcial.

Estas carencias no deben interpretarse como deficiencias aisladas, sino como el reflejo de un modelo pedagógico que privilegia la simplificación frente a la reflexión metalingüística. La sinonimia se enseña, en la mayoría de los casos, como un recurso de estilo o de cohesión, y no como un fenómeno semántico complejo que exige analizar el significado en su contexto. Esto limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una

competencia léxica y semántica rigurosa y reduce la enseñanza del léxico a un ejercicio de memorización de equivalencias.

Todo ello conduce a una serie de implicaciones para la práctica docente: primero, la necesidad de un enfoque más completo en el tratamiento del fenómeno, que en ocasiones parece darse por supuesto; segundo, el hecho de que el docente deba completar la información, aclararla y, en su caso, corregirla; tercero, es imprescindible otorgar un lugar más destacado a la reflexión metalingüística para favorecer el reconocimiento de sinónimos y su discriminación en función del contexto, la intención comunicativa y el género discursivo; por último, debe promoverse un enfoque semántico-pragmático mediante el cual la sinonimia se trabaje de forma integrada como fenómeno lingüístico, recurso expresivo y herramienta discursiva.

En definitiva, la sinonimia, entendida como relación léxico-semántica entre palabras de igual o semejante significado, constituye un instrumento privilegiado para el desarrollo de la reflexión lingüística en el aula. No obstante, su potencial didáctico solo podrá aprovecharse plenamente si se reformula su enseñanza desde un enfoque que combine precisión teórica, contextualización pragmática y aplicación textual.

Reconocimientos

El presente artículo se ha realizado con financiación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y de la Universidad Tecnológica Atlántico-Mediterráneo (UTAMED).

Referencias

- Alba, O. (2022). Aplicaciones de los estudios de disponibilidad léxica. En C. Díaz Alayón (ed.), *Studia philologica* (pp. 49-67). Arco/Libros.
- Albarrán, F. J., Castrillón, J. M., Fisteos, E., Gil, P., Muñoz, E., Orduña, M., y Villa, F. J. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO*. McGraw-Hill.

- Almeida, B., Díaz, R., Gumiel, S., Pérez, I., y Boyano, R. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. SM.
- Alonso, S., López, A., Lumbreras, P., y Pérez, A. (2020). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. Casals.
- Ariño, A., y López, N. (2021). Reflexiones metodológicas en torno a la semántica: el caso de la ambigüedad y la sinonimia. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 83-94. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.77659>
- Ariza, J., Coca, I., González, J. A., Hernández, R., Hoster, B., Lachica, M. C., y Ruiz, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Algaida.
- Ariza, J., Coca, I., González, J. A., Hernández, R., Hoster, B., Lachica, M. C., y Ruiz, A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. Algaida.
- Baldinger, K. (1970). *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*. Ediciones Alcalá.
- Benítez, R., y Mateos, P. (2024a). *Lengua Castellana y Literatura 1 Secundaria*. Edelvives.
- Benítez, R., y Mateos, P. (2024b). *Lengua Castellana y Literatura 2 Secundaria*. Edelvives.
- Bernabeu, N., Escribano, E., y Rodríguez, P. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. Vicens Vives.
- Bernabeu, N., Escribano, E. y Rodríguez, P. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Vicens Vives.
- Bernabeu, N., Escribano, E., Esteso, F. y Rodríguez, P. (2021). *Lengua Castellana y Literatura en Red 2 ESO*. Vicens Vives.
- Bernabeu, N., Escribano, E., Rodríguez, P. y López, Z. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Vicens Vives.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. Nueva Imagen.
- Blázquez, C., Calderón, R., Gómez, S., Mendoza, M., Navarro, L., Rojo, P., Romero, C., y Sánchez, M. (2020). *Lengua y Literatura 1 ESO*. Santillana.
- Blázquez, C., Calderón, R., Gómez, S., Mendoza, M., Navarro, L., Rojo, P., Romero, C., y Sánchez, M. (2021). *Lengua y Literatura 2 ESO*. Santillana.
- Bolaños, F., y Guzmán, J. A. (2018). Percepción de mujeres y hombres adolescentes sobre su interacción escolar con los pares. *Divulgare: Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esa.v5i9.2920>
- Bréal, M. (1899). *Essai de Sémantique*. Hachette.
- Casas-Gómez, M. (2002). *Los niveles del significar*. Universidad de Cádiz.
- Castrillón, J. M., García, A., Gil, P., Muñoz, E., Orduña, M., y Villa, F. J. (2019). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO*. McGraw-Hill.
- Cifuentes, J. A., Gómez, J., Lorenzo, J. A., Martínez, J., Olmos, L. I., y Rodríguez, F. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Sansy.
- Congreso de los Diputados (2022, 29 de marzo). *Real Decreto 217. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, n.º 76. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Congreso de los Diputados (2022, 5 de abril). *Real Decreto 243. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, n.º 82. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- García-Hernández, B. (1997). Sinonimia y diferencia de significado. *Revista Española de Lingüística*, 27(1), 1-31. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1510>
- García-Somalo, C., Calvo, I., Carrillo, N., Arrufat, M., Sabater, C., Pérez, F., Muñoz, F., Osuna, M. J., y Gorga, G. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Edebé.
- Gázquez, J., Hurtado, M., López, L., y Miret, P. (2021). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Teide.
- Gómez-Torrego, L., Almeida, B., Díaz, R., Gumiel, S., Pérez, I., Álvarez, X., y Boyano, R. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. SM.
- Guiraud, P. (1960). *La semántica*. Fondo de Cultura Económica.
- Guiraud, P. (1976). *La semántica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gumiel, S., Jiménez, M. I., García, C., Sendín, J., Calvo, I., Carrillo, N., Arrufat, M., Nogales, N., Pérez, F., Illamola, C., y Grañó, M. (2023). *Lengua y Literatura de otra manera. 2.º Bachillerato*. Edebé.
- Gutiérrez, S., Luna, R., Núñez, C., Pérez, D., y Serrano, J. (2022a). *Lengua y Literatura 3 ESO. Trimestre 1*. Anaya.
- Gutiérrez, S., Pérez, D., y Serrano, J. (2022b). *1 Bachillerato. Lengua y Literatura*. Anaya.

- Gutiérrez, S., Pérez, D., y Serrano, J. (2023). *2 Bachillerato. Lengua y Literatura*. Anaya.
- Heger, K. (1981). La semántica lingüística. *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, 5(2), 59-94. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4829>
- Leech, G. (1977). *Semántica*. Alianza Universidad.
- Llopis, I., Meliá, A. M., Picó, M. y Zaragoza, E. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO*. Micomicon.
- Llopis, I., Meliá, A. M., Picó, M., y Zaragoza, E. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Micomicon.
- Lobato, R. y Lahera, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Oxford.
- Lobato, R. y Lahera, A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato*. Oxford.
- Lobato, R., Lahera, A., Alonso, A., y Pelegrín, J. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. Oxford.
- Lobato, R., Lahera, A., Alonso, A., y Pelegrín, J. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Oxford.
- López-García, A. (2007). Sinonimia y circuitos neuronales. En E. Serra-Alegre (ed.), *La incidencia del contexto en los discursos* (pp. 37-54). Universitat de Valencia.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Paidós.
- Martín, J. L. C., Jiménez, A. F. G., Perea, E. R., Pérez, N. C., y López, E. R. (2023). *Lengua y Literatura de otra manera 4 ESO*. Edebé.
- Martín, J. L. C., Jiménez, A. F. G., Perea, E. R., Pérez, N. C., y López, E. R. (2024). *Lengua y Literatura de otra manera 1 ESO*. Edebé.
- Martinell, E. (1990). Los sinónimos: importancia de los matices distintivos I. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (coord.), *Español para extranjeros. Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE* (pp. 335-344). ASELE.
- Martín-Vegas, R. A. (2022). La enseñanza del léxico en la enseñanza preuniversitaria. En R. A. Martín-Vegas, C. V. Álvarez-Rosa, V. J. Marcet Rodríguez y M. Nevot Navarro (eds.), *La enseñanza del léxico* (pp. 153-168). Universidad de Salamanca.
- Martí-Solano, R. (2023). Variación, sinonimia e parasinonimia fraseológicas en diacronía: estudio lexicográfico e de lingüística de corpus. *Cadernos de Fraseología Galega*, 24, hal-04426751. <https://hal.science/hal-04426751>
- Mateos, E., Espí, L., González, B., Huerta, P. M., Pantoja, J. C., del Río, M., y Vargas, A. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1.º Bachillerato*. McGraw-Hill.
- Molina, M., Prieto, A. L., Ricós, A., y Sánchez, F. (2020). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Sansy.
- Navarro, E., Bravo, R., y Torres, A. (2023). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. Casals.
- Palmer, F. R. (1978). *La semántica*. Siglo Veintiuno.
- Palomares, F. y Soler, C. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Casals.
- Pantoja, J. C., Espí, L., González, B., Huerta, P. M., Mateos, E., y Sales, E. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO*. McGraw-Hill.
- Pantoja, J. C., Espí, L., González, B., Huerta, P. M., Mateos, E. y Sales, E. (2022b). *Lengua castellana y Literatura 3.º ESO*. McGraw-Hill.
- Pérez, P., Torno, E., De Santisteban, C., y Echevarría, E. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 ESO*. SM.
- Pottier, B. (1968). *Lingüística moderna y filología hispánica*. Gredos.
- Pottier, B. (1969). *Gramática del español*. Alcalá.
- Pulido, J. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Santillana.
- Ramírez, O., García, Y., y Moreira, C. (2023). El empleo de sinónimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la secundaria básica. *Sinergia Académica*, 6(3), 127-135. <https://doi.org/10.51736/c6md0a73>
- Regueiro, M. L. (2010). *La sinonimia*. Arco/Libros.
- Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2 ESO*. Casals.
- Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Casals.
- Reina, A., Navarro, E., y Torres, A. (2023c). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Casals.
- Riquelme, J., y Talamás, C. R. (2020). *Lengua Castellana y Literatura 1 Bachillerato*. Micomicon.
- Rodríguez, F., López, L., y Pastor, A. (2018). *Lengua Castellana y Literatura 2 Bachillerato. Guía especial EBAU Murcia*. Sansy.
- Rodríguez-Piñero, A. I. (2000). Los niveles del significar y la parasinonimia. En M. D. Muñoz, A. I.

- Rodríguez-Piñero, G. Fernández y V. Benítez (eds.), *IV Congreso de Lingüística General* (pp. 2249-2258). Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Rodríguez-Piñero, A. I. (2004). La parasinonimia como relación léxica. *Pragmalingüística*, 12, 105-121. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/442>
- Salvador, G. (1985). *Semántica y lexicología del español*. Paraninfo.
- Tapia, O. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO*. Edebé.
- Trives, E. R. (1979). *Aspectos de semántica lingüístico-textual*. Istmo.
- Trujillo, R. (1976). *Elementos de semántica lingüística*. Cátedra.
- Ullmann, S. (1976). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.
- Weinrich, H. (2000). *Linguistik der Lüge*. Verlag C. H. Beck.
- Wotjak, G. (2010). ¿Por qué insistir en la descomposición del significado léxico? En I. M. Duarte, J. Barbosa, S. Matos y T. Hüsken (eds.), *Actas do Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (vol. 1, pp. 157-253). Centro de Linguística da Universidade do Porto.



Autor invitado



Los campos de pensamiento, los ciclos y el trabajo con proyectos en la transformación de la educación

Disciplinary Fields, Learning Cycles, and Project-Based Learning in the Transformation of Education

Áreas do conhecimento, períodos de ensino e o trabalho com projetos na transformação da educação.

Fabio de Jesús Jurado Valencia¹

Resumen

La educación en Colombia ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas. Este artículo presenta los hallazgos de una investigación que profundiza en el ideario pedagógico de Abel Rodríguez Céspedes, un destacado educador colombiano que abogó por la transformación de la educación en el país. La pesquisa se llevó a cabo como un proceso colaborativo entre el equipo de investigación y el profesorado del Colegio Abel Rodríguez Céspedes. Se realizaron talleres y discusiones sobre los campos de pensamiento, la organización curricular por ciclos y el trabajo pedagógico con proyectos. Los docentes participaron y compartieron sus experiencias y reflexiones sobre estos temas a través de escritos y presentaciones. Los resultados identificaron las tendencias que sobre las reformas educativas se adelantan en países como España, Finlandia y México, y cómo Colombia, con la Ley General de Educación, de 1994, y con los planes sectoriales de educación para Bogotá, en el lapso de 2004 a 2015, se había anticipado a la formulación de estrategias para la condensación curricular y para la pertinencia social de los aprendizajes. Se espera que este conocimiento promueva un cambio positivo en las formas pedagógicas y cómo se aprende, lo que beneficiará a los estudiantes y al sistema educativo en general.

Palabras clave: ideario pedagógico, campos de pensamiento, ciclos de aprendizaje, educación con proyectos, evaluación formativa.

Abstract

The education system in Colombia has undergone a significant transformation over the past few decades. This article presents the findings of a research study that aims to delve deeper into the pedagogical ideology of Abel Rodríguez Céspedes, a prominent Colombian educator who advocated for educational reform in the country. The research was conducted as a collaborative process between the research team and the faculty of Abel Rodríguez Céspedes College. Workshops and discussions were held on key concepts such as fields of thought, curriculum organization by cycles, and pedagogical projects. Teachers participated and shared their experience and reflection on these topics through written work and presentations. The study's findings identified trends in educational reforms in countries like Spain, Finland, and Mexico, and how Colombia, through the 1994 General Education Law and Bogotá's sectoral education plans from 2004 to 2015, had anticipated strategies for curriculum consolidation and the social

¹ Doctor en Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador de la Red de Lenguaje y profesor de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co.

Cómo citar: Jurado, F. (2025). Los campos de pensamiento, los ciclos y el trabajo con proyectos en la transformación de la educación. *Enunciación*, 30(2), 360-375. <https://doi.org/10.14483/22486798.24524>

Artículo recibido: 29 de noviembre de 2025; aprobado: 03 de diciembre de 2025

relevance of learning. It is expected that this knowledge will promote a positive change in how teaching and learning are approached, ultimately benefiting students and the broader educational system.

Keywords: pedagogical Ideals, Disciplinary Fields, Learning Cycles, Project-Based Learning, Formative Assessment.

Resumo

A educação no Colômbia tem experimentado uma transformação significativa nos últimos décadas. Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que busca aprofundar na ideologia pedagógica de Abel Rodríguez Céspedes, um educador colombiano notável que defendeu a transformação da educação no país. A investigação foi realizada como um processo colaborativo entre o equipe de investigação e o corpo docente do colégio Abel Rodríguez Céspedes. Foram realizadas reuniões e discussões sobre os campos de pensamento, a organização curricular por ciclos e o trabalho pedagógico com projetos. Os professores participaram e compartilharam sua experiência e reflexão sobre esses temas através de escritos e apresentações. Os resultados da investigação identificaram as tendências que prevalecem nas reformas educativas nos países como a Espanha, Finlândia e México e o modo como a Colômbia, com a Lei Geral de Educação de 1994 e os planos setoriais de educação para Bogotá, nos anos de 2004 a 2015, se antecipou à formulação de estratégias para a compactação curricular e para a pertinência social dos aprendizados. Se espera que esse conhecimento promova uma mudança positiva na forma como é ensinado e aprendido, o que beneficiará aos alunos e ao sistema educativo em geral.

Palavras-chave: educação pós-educacional, áreas do conhecimento, períodos de ensino, aprendizado em projetos e avaliação formativa.

Introducción

Bogotá ha sido el escenario propicio para poner a prueba lo que el discurso declarativo de la legislación colombiana en educación determinó desde la década de 1990. Los planes sectoriales y distritales, por ejemplo, de 2004 a 2007 (*Bogotá: una gran escuela*), de 2008 a 2012 (*Educación de calidad para una Bogotá positiva*), de 2012 a 2016 (*Bogotá humana*), de 2016 a 2020 (*Bogotá mejor para todos*) y de 2020 a 2024 (*La educación en primer lugar*), revelan la intención de empujar procesos hacia la concreción de lo legislado, si bien algunos gobiernos intentaron e intentan hoy neutralizarlo.

En 1996, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la Resolución n.º 2343, sobre los indicadores de logro, promovió, sin llamarlo así, *el enfoque por ciclos*, al identificar los aprendizajes escolares en conjuntos de grados y no grado por grado ni por contenidos aislados, lo que dio lugar, en 1998, a la formulación de lineamientos curriculares y no de currículos prescritos de contenidos. Cada conjunto de grados era en sí un ciclo de aprendizaje, si se tienen en cuenta las explicaciones de [Perrenoud \(2010\)](#), [Aguerrondo \(2009\)](#)

y [De Freitas \(2023\)](#): monitorear pedagógicamente los aprendizajes fundamentales, en lapsos largos, y no en cada año escolar; esta perspectiva continuó con los “estándares básicos de competencia” ([MEN, 2006](#)), como referentes para la construcción curricular, también organizados en conjuntos de grados. El criterio sobre los conjuntos de grados acometió el reto de ayudar a los “rezagados”, según sus ritmos lentos para acceder a los aprendizajes.

Dichas políticas curriculares fueron novedosas en América Latina, como se destaca en los informes de investigación de proyectos liderados por el Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia, en las dos primeras décadas del siglo XXI: Unesco-Icfes-UNAL, 2006; Icfes-UNAL, 2009; SED-IIE UNAL, 2011; MEN-IIE UNAL, 2014. Estos acercamientos revelan la puja entre currículos taxonómicos de contenidos por cada grado y currículos que buscaban entronizar la condensación y la integración a partir de proyectos; es decir, currículo agregado vs. currículo integrado ([Bernstein, 1985](#)).

Un hito en la educación para Bogotá es la “reorganización de la enseñanza por ciclos”,

como alternativa para afrontar la “deserción escolar” y la repitencia, pero sobre todo para hacer sentir el deseo de descubrir y construir los conocimientos según las dinámicas de los proyectos previstos en cada ciclo. Las aristas asociadas con la reorganización curricular por ciclos fueron objeto de talleres y de debates abiertos en Bogotá, entre los años 2007 y 2009. Un número importante de materiales (artículos, libros, notas de prensa, tesis de maestría y de doctorado), además de documentos audiovisuales, circuló en los colegios con el propósito de socializar el enfoque y las estrategias posibles para implementarlo, en el desarrollo de la autonomía de las instituciones educativas y de los fines de la educación establecidos en la Ley General de Educación. Las constantes en estos materiales se condensan en el eje titulado “Colegios públicos de excelencia para Bogotá”, cuyos tópicos fundamentales son:

- Formación pedagógica orientada hacia la innovación y la investigación de los fenómenos que ocurren en las aulas y en las instituciones educativas.
- Orientaciones curriculares a partir de campos de pensamiento.
- Transformación continua de las regulaciones pedagógicas y de la evaluación a partir del enfoque por ciclos.
- Jornadas escolares únicas (en lugar de la separación entre la jornada de la mañana y la jornada de la tarde).

Los campos de pensamiento constituyen, sin duda, la estrategia de mayor complejidad, por cuanto implica la reestructuración curricular: suspender la concepción de áreas y de asignaturas para pensar en componentes globales de los procesos cognitivos. Su singularidad es la integración o el diálogo entre saberes de diferentes disciplinas, cuando se trata de analizar las características y el origen de los fenómenos y de los problemas que prevalecen hoy, para lo cual el trabajo con proyectos es determinante. En efecto, se trata de una

ruptura epistemológica en el modo de concebir y abordar los aprendizajes escolares; ruptura, porque en lugar de la relación binaria “enseñanza/aprendizaje”, se trata ahora de aprender con los otros, desde las dinámicas de la observación y de las conjeturas, tanto entre los estudiantes como entre el profesorado y los estudiantes y sus familias.

En consecuencia, con la dinámica de los campos de pensamiento se asume que los maestros y las maestras son interlocutores y provocadores de preguntas, según sean los perfiles intelectuales de los grupos de estudiantes a su cargo; aunque el capital cultural es desigual entre los estudiantes y entre los estudiantes y los docentes, el trabajo en equipo con los campos relativiza la desigualdad, porque las inquietudes y las dudas, así como las diferencias en los ritmos para aprender, se asumen como propias de la condición humana. La escuela es el espacio privilegiado para la ampliación del capital cultural de todos y de todas, a partir de las interrogaciones frente a la naturaleza, y estas no se inscriben con exclusividad en un determinado campo disciplinar, aunque las escuelas insistan en ello con la extensión de asignaturas.

La condensación curricular en la educación fundamental en América Latina y Europa: tendencias

Dos países, entre otros, uno europeo —España— y uno latinoamericano —México—, han llamado la atención sobre la organización de los currículos en la educación fundamental, luego de lo que ocurriera con la escuela durante y después de la pandemia de 2020. Paralelamente, cabe referenciar las iniciativas de Finlandia en su esfuerzo por propiciar espacios y tiempos para la interacción auténtica entre los estudiantes a partir de proyectos.

España había iniciado los debates sobre la reforma educativa antes del confinamiento por la pandemia, para establecer “la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria”, considerando “los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados

por la Unión Europea y la Unesco para la década 2020-2030” ([Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2020, p. 122870](#)). El criterio central es la “educación integral” y la preparación para “el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática”, y para ello el sistema educativo busca determinar “las enseñanzas mínimas” en el marco de la “diversificación curricular”, según los acuerdos colegiados del profesorado. El enfoque académico se sustenta en las “competencias clave” y en las “competencias específicas” que se espera sean aprendidas por los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (a los 15 años).

En esencia, la legislación española propende por “la integración de materias en ámbitos” con “agrupamientos flexibles”. En esta perspectiva se declara que

para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la ejecución de proyectos significativos y relevantes, y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (p. 122893)

Por “ámbitos” se entiende la posibilidad de combinar de manera agrupada “las materias” obligatorias de cada curso en el marco de la autonomía; así, se expone el listado de dichas materias con las cuales se definirán los ámbitos. Por ejemplo, para el cuarto curso de Secundaria se estipulan las siguientes materias: Educación Física, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas A o Matemáticas B, “en función de la elección de cada estudiante” (p. 10). Además de estas materias, los estudiantes tienen que cursar tres más, como opción, que seleccionan entre Biología y Geología, Digitalización, Economía y Emprendimiento, Expresión Artística, Física y Química, Formación y Orientación Personal y Profesional, Latín, Música, Segunda Lengua Extranjera y Tecnología. Estas convergen, entonces, en los ámbitos sobre los cuales se señalan prioridades; así,

el ámbito lingüístico y social incluirá, al menos, los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. El ámbito científico-tecnológico incluirá, al menos, los correspondientes a las materias de Matemáticas, Biología y Geología, Física y Química y, en su caso, a la materia de Tecnología y Digitalización. (p. 16)

Se aclara que “cuando la lengua extranjera no se incluya en el ámbito lingüístico y social, deberá cursarse como una de las tres materias” (p. 16) no contempladas en los “ámbitos”. La legislación también se refiere a los ámbitos “de Comunicación y Ciencias Sociales”, el de “Ciencias Aplicadas” y el “Profesional”, en lo que se denomina “Ciclos Formativos de Grado Básico”, no obligatorios, cuyo propósito es la formación para el ejercicio laboral, con título de “Técnico Básico”, además del título de “Graduado de Educación Secundaria Obligatoria”.

En general, lo novedoso de la reciente legislación española en educación gira en torno a los “ámbitos”, semejantes a los “campos de pensamiento”, propuestos en Bogotá, estructurados no de manera taxativa, sino flexible, según los acuerdos colegiados desde las autonomías de las instituciones educativas. Sin embargo, más allá de esta formulación, la legislación ancla las terminologías tradicionales del discurso de la educación: “reforzamiento” de aprendizajes para quienes lo necesitan por no alcanzar las competencias clave, “diagnósticos” sobre el ingreso de un estudiante a un curso, inclusión para estudiantes con “dificultades de aprendizaje”, “estándares de aprendizaje”, evaluación “objetiva”... e introduce listados de temas para la “enseñanza” o para su consideración en los proyectos; este eclecticismo forma parte de lo que [Bauman \(2013\)](#) denomina *la educación en un mundo líquido*. En general, uno de los obstáculos epistemológicos para agrupar las “materias” está en el eclecticismo en el modo de fundamentarlo: dos discursos contradictorios montados entre

sí, lo cual neutraliza la posibilidad de cambiar los universos de creencia del profesorado.

Por otro lado, México, en 2022, definió el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, en el marco del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (periodo 2018-2024), es decir, los niveles de la Educación Fundamental (hasta la secundaria), pues la Educación Media —o preparatoria— mantuvo la estructura y la reglamentación curricular. La reforma apuntó a determinar estrategias para la integración curricular en la Educación Básica, reconocer la autonomía profesional de los docentes e identificar a la comunidad como un eje determinante en la educación como derecho humano.

La integración curricular alude a los campos o ejes articuladores, con los cuales se definen los universos conceptuales previstos para ser aprendidos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024), considerados en la Ley General de Educación, y se señala que “los aprendizajes definidos a partir de proyectos permiten la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos, y también favorecen la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones” (p. 33). El plan está dirigido a reformar el currículo de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, para romper el aislamiento de la escuela con la sociedad y propender por la integración curricular en lugar del exceso de asignaturas, que no impactan en los procesos educativos.

Se plantea entonces en México “un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad, todo ello organizado en los cuatro campos formativos” (p. 86):

- Saberes y pensamiento científico.
- Ética, naturaleza y sociedades.
- De lo humano y lo comunitario.
- Lenguajes.

Los ejes articuladores son:

- Pensamiento crítico.
- Igualdad de género.
- Interculturalidad crítica.
- Inclusión.
- Artes y experiencias estéticas.
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.
- Vida saludable. (SEP, 2024, tomado de figura “Niveles de desagregación”, p. 100)

El sistema educativo está organizado por “fases”, similar a la organización de los ciclos, como se propuso en 1994 en Colombia con los conjuntos de grados. Las fases son:

- Fase 1: Educación Inicial.
- Fase 2: Educación Preescolar (1.º, 2.º, 3.º).
- Fase 3: Educación Primaria (1.º, 2.º).
- Fase 4: Educación Primaria (3.º, 4.º).
- Fase 5: Educación Primaria (5.º, 6.º).
- Fase 6: Educación Secundaria (1.º, 2.º, 3.º). (SEP, 2024, tomado de figura “Organización curricular por fases”, p. 157)

El riesgo de esta organización es la atomización entre cada una de las fases, si bien cada país tiene su propia realidad educativa y esta realidad es invisible para quienes no la habitan; es decir, podría suponerse que el paso de una fase a otra está mediado por el diálogo entre los equipos profesoriales de cada fase sobre cómo entregan y reciben las cohortes (perfiles de entrada y de salida), lo cual es siempre una incógnita, pues aunque esté dicho en los documentos, es difícil saber cómo lo implementa cada escuela. La zona más crítica está relacionada con el paso de un nivel a otro: de la Educación Inicial a la Preescolar, de la Educación Preescolar a la Primaria y de la Educación Primaria a la Secundaria.

Desde 1996, Colombia afrontó el problema proponiendo en los indicadores de logro, y diez años después con los estándares de competencia, la articulación entre la Primaria y la Secundaria con el conjunto de grados constituido por 5.º, último

grado de la Primaria, y 6.º y 7.º, grados de Secundaria. Posteriormente, en Bogotá, se propuso la articulación entre transición (grado de Preescolar) y 1.º y 2.º de Primaria, como un ciclo; cada ciclo con los respectivos equipos docentes.

Las complejidades entre los enfoques de las reformas y su proyección en las prácticas académicas

Las transformaciones en educación comprometen procesos reposados y paulatinos para realizar los giros epistemológicos y los desplazamientos de los universos de creencia de los docentes, de los directivos y de la comunidad educativa en su conjunto, incluidos los investigadores universitarios, y es, en efecto, lo que se infiere en el despegue de todas las reformas educativas en el mundo: la movilidad de los imaginarios sobre la educación. De allí que [Díaz-Barriga \(2023\)](#) anote que, para el caso de México, se trata de establecer “una ruta de transformación, no de cambio, del proyecto de formación del sistema educativo nacional” (p. 6). Es decir, se busca reformar o ajustar, mas no cambiar; lo cual indica que el sistema se mantiene.

Para comprender el dilema sobre las diferencias entre la transformación y el cambio, es necesario contrastar las reformas (las de España y las de México e incluso la de Colombia en 1994) con el cambio que hubo en Finlandia desde 2016: los estudiantes se inscriben en grupos según los proyectos establecidos en la institución educativa; si bien existen las etapas (Preescolar, Primaria, Secundaria, Preparatoria o bachillerato, y Educación Superior), en Finlandia estas son moduladas por la gestión de la institución educativa, pues los estudiantes se nuclean en grupos independientemente de las etapas o los niveles; es decir, aprenden en el transcurrir de los proyectos, sin considerar en qué grado o etapa escolar están, cuestión que es asumida por los docentes y los directivos.

Desde 2016, con la legislación educativa declarada por el Ministerio de Educación y Cultura

de Finlandia, se puso el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza; en los portales digitales aparecen videos y fotografías que muestran salones amplios con estructuras proxémicas totalmente distintas a las aulas tradicionales: siempre aparecen parejas de estudiantes o grupos de tres o cuatro trabajando juntos, mientras el profesor o la profesora rota entre los grupos atendiendo las preguntas.

El profesorado, en Finlandia, es seleccionado por el rector de la institución y el criterio fundamental es el de la identidad profesional y la actitud para trabajar en equipo en el contexto educativo; es frecuente que un maestro o maestra permanezca con un mismo grupo de estudiantes durante varios años, incluso hasta seis; en los niveles inferiores, como el Preescolar y la Primaria, no hay calificaciones ni existen los exámenes. Finlandia es uno de los países que no tienen un sistema nacional de evaluación estandarizada externa, si bien participa en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); es un país pequeño de 6 millones de habitantes y los grupos de estudiantes en cada etapa no pasan de 25.

No es fácil lograr transformaciones profundas en educación, porque en la memoria de todos permanece la trayectoria educativa cursada; desde el Preescolar, pasando por la Primaria, la Secundaria y la Educación Media, el esquema constituido por áreas curriculares y asignaturas aisladas forma parte de las representaciones culturales que perduran en la memoria de los docentes y de padres y madres; quizás de allí provengan las dificultades para trabajar en equipo, porque cada docente considera que su responsabilidad es la de su área o de su curso. Es decir, en la visión compartimentada del currículo, cada docente es propietario de una parcela que cuida con esmero para que nadie vaya a pisarla, situación que se asocia con lo que se denomina *autonomía* (¿autonomía de cada uno?). Ya [Morin \(2000\)](#) se había pronunciado sobre la individualización de la escuela:

La enorme máquina de la educación es rígida, endurecida, coriácea, burocratizada. Muchos profesores están instalados en sus costumbres y sus soberanías disciplinarias. Estos, como decía Curien, son como los lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a aquellos que penetran en él. Existe una resistencia obtusa, incluso entre espíritus refinados. El desafío es invisible para ellos. (p. 30)

Entonces, el concepto mismo de *autonomía* tiene que resemantizarse, y hay que asumir que ella solo es posible en la relación, emotiva y cognitiva, que se construye con el otro, en el día a día de una profesión cada vez más compleja como la de los docentes y los directivos de la educación.

La política pública en educación para la transformación de los colegios de Bogotá: el ideario pedagógico de Abel Rodríguez

Las tensiones y las angustias son propias de las iniciativas que apuntan a derribar esquemas rígidos en la educación; es lo que ha experimentado el profesorado del colegio en el que se adelantó la investigación sobre “El ideario pedagógico de Abel Rodríguez Céspedes”, con el respaldo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en el transcurso de 2023 en Bogotá. Si bien es notoria la voluntad de dominio sobre las filosofías que subyacen en dicho ideario, agendado desde 2004 por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá, esta voluntad de dominio, como la llama [Nietzsche \(1972\)](#) y la invoca [Zuleta \(1985\)](#), se sustenta en algunos escritos de los docentes surgidos entre junio, julio y agosto de 2023, lo cual es una señal de la marcha hacia la apropiación del ideario; pero es una marcha, cabe insistir, morosa.

El capítulo VIII del libro *Realización de un ideario pedagógico* ([Rodríguez, 2018](#)) explica el itinerario estratégico para la transformación de las regulaciones institucionales de los colegios de Bogotá, teniendo en cuenta la reorganización curricular por ciclos, los campos de pensamiento, el

trabajo con proyectos, el bilingüismo y las aristas inherentes en esta relación: el PEI, la educación media, la lectura, la escritura, la oralidad, la biblioteca, las ciencias, las tecnologías digitales y las prácticas de la evaluación.

El ideario pedagógico deviene de las discusiones que se adelantaron sobre educación en Colombia durante la década de 1980 con el movimiento pedagógico², que desembocó en la constituyente de 1991, en la [Ley General de Educación \(1994\)](#) y su materialización en los decretos relacionados con las orientaciones curriculares, las pedagogías y la evaluación por procesos a partir de proyectos (Decreto 1860), la organización de los aprendizajes en conjuntos de grados (Resolución n.º 2343, de 1996, los estándares básicos de competencia, 2006) y los enfoques para las áreas fundamentales como los lineamientos curriculares ([MEN, 1998](#)). Es decir, desde la década de 1990, Colombia ya había determinado la legislación para la transformación, mas no para el cambio, pues desde 1994 hasta 2023 la apropiación de la filosofía de dicha legislación ha sido muy poca, al menos para la transformación, con la excepción de los colegios alternativos, sean públicos o privados.

En el periodo gubernamental de 2004 a 2008 de la Alcaldía de Bogotá, se afrontó el reto de avanzar hacia la transformación de los colegios con el apoyo en estos componentes, como lo expone [Rodríguez \(2018\)](#):

se estructuró en una docena de proyectos o acciones sincronizadas, entre los cuales son de destacar: fortalecimiento del PEI y renovación del currículo, profundización de la democracia escolar, reorganización curricular por ciclos, especialización de la educación media por campos del pensamiento y articulación con la Educación Superior, fomento de la lectura y la escritura, desarrollo de Bibliored, fortalecimiento de la enseñanza de una segunda lengua,

2 Movimiento liderado por el organismo sindical del profesorado colombiano durante la década de 1980, del que Abel Rodríguez fue uno de los líderes y cuya impronta fue la reivindicación del papel intelectual de los maestros y las maestras.

intensificación de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias, formación en derechos humanos, democracia, participación y enfoque de género, fortalecimiento de la educación ambiental, evaluación de los resultados y procesos educativos, desarrollo y aprovechamiento pedagógico de la REDP y fomento del aprendizaje de las ciencias y la tecnología en los colegios. (p. 29)

La comunidad educativa del colegio no estaba formalmente constituida (por ser un colegio nuevo los docentes fueron llegando de distintos colegios de la ciudad y los estudiantes son un conglomerado de familias de los barrios circunvecinos y de barrios lejanos, así como de población flotante de migrantes); con la poca experiencia de los directivos nombrados para lograr el ensanchamiento entre el pensamiento de quien lleva el nombre del colegio y la organización curricular y profesoral, la institución inició las labores con los esquemas canónicos de cualquier otro colegio: “mallas de asignaturas” con temas aislados, grupos de docentes por áreas, horarios por asignatura, magistralidad en la docencia, evaluación sumativa...

Entonces, el grupo de investigación³ propuso un trabajo colaborativo, de investigación-acción, para la renovación paulatina del currículo (con talleres en el colegio sobre la reconstrucción del plan de estudios, a partir de los campos, los ciclos, los proyectos y la evaluación formativa, a través de jornadas pedagógicas y de reuniones con los grupos de cada ciclo y cada campo de pensamiento). Fue el primer avance de la investigación: la constitución de los grupos profesorales, previendo que a medida que se avanzara fuera emergiendo el trabajo en equipo (es necesario distinguir entre grupo de trabajo y trabajo en equipo: el grupo de trabajo lo define la institución; el trabajo en equipo emerge de los acuerdos y las dinámicas del profesorado),

con el apoyo de la Coordinación Académica del colegio (en Colombia cada colegio tiene un rector y, al menos, un coordinador académico, además del coordinador de convivencia, quienes constituyen el cuerpo directivo).

En junio de 2023 (mitad del año lectivo), aún no se tenía el grupo docente titular de manera completa, cuestión que dificultaba la asistencia de los docentes a las reuniones de los ciclos y de los campos, pues había que suplir en los salones su ausencia, aspecto que amerita también un reconocimiento: el esmero por el cuidado y el acompañamiento a los estudiantes que, por la condición social de vulnerabilidad, constituía un riesgo dejarlos en las aulas, sin el acompañamiento de un adulto.

Los campos de pensamiento

En la tradición escolar colombiana han existido las áreas curriculares (son 9 para todos los niveles del sistema educativo básico con excepción de Preescolar); en las dinámicas cotidianas de los colegios se programan reuniones de docentes por cada área; desde los acuerdos del área se proyecta el currículo para cada grado, lo cual converge en la atomización (entre las áreas no hay comunicación). En el Colegio Abel Rodríguez Céspedes se mantuvo el criterio de las áreas como una manera de asegurar las responsabilidades académicas del profesorado (cada docente pertenece a una determinada área), en un momento en el que eran notorias las dudas sobre el funcionamiento de los ciclos y los campos y, sobre todo, cómo adecuar los componentes curriculares en los formatos institucionales (es otra contradicción gubernamental: se invoca la innovación pero los formatos de control no cambian); en todo caso se trataba de poner en marcha, desde la investigación-acción, lo que había planteado la Secretaría de Educación del Distrito Capital en 2007; entonces, era necesario establecer acuerdos para que los dos sistemas (el viejo y el nuevo) no obstaculizaran la investigación. Ello implicaba también realizar un paneo a

3 El grupo principal de investigación estuvo constituido por Blanca Bojacá, Ivoneth Lozano, Ester Sofía Gutiérrez, Silvia Rey, Sonia Álvarez y Fabio Jurado, de Red Lenguajes, complementado por Mónica Suárez, Martha Bonilla, Martha Torrado, Álvaro García y Sandra Ramírez. El equipo complementario se constituyó para fortalecer los dominios de las disciplinas cognitivas.

los colegios de la ciudad para determinar cuántos se habían comprometido con dicha política y qué mostraban en sus desarrollos⁴.

Una categoría determinante en el ideario pedagógico y en esta investigación es la de “campo”, cuya fuente primaria es la obra de Bourdieu insinuada en los documentos de la SED (2006); la categoría es objeto de transposición conceptual en la política pública, pues ya no se trata de disciplinas independientes, sino de disciplinas que se acercan e integran según criterios pedagógicos. En esta perspectiva, según Bourdieu (2004),

La escuela es un campo que, más que ningún otro, está orientado hacia su propia reproducción, por el hecho, entre otras razones, de que los agentes tienen el dominio de su propia reproducción. Siendo así, el campo escolar es sometido a fuerzas externas. (pp. 51-52).

Las fuerzas externas son gubernamentales o provienen de la misma formación universitaria. Bourdieu (2004) considera esencial en la investigación en educación “tomar en cuenta toda la lógica del campo, las luchas internas del cuerpo, la lucha entre los profesores [...], las luchas entre los grados, los diferentes niveles de la jerarquía profesoral, las luchas también entre las disciplinas” (p. 52).

Entonces, los campos se construyen, inevitablemente, con tensiones según sean los horizontes de la renovación/transformación; la relación auténtica entre los campos depende de los proyectos pedagógicos, los que demandan en sus dinámicas la intersección, no el préstamo, como anota Bourdieu (2004), entre los conocimientos provenientes de cada campo, que dan lugar a una gramática específica del discurso pedagógico, es decir, a “unos ordenamientos internos del dispositivo pedagógico, el cual consideramos es la condición para la producción,

reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein, 1990, p. 122). Apoyado en Bourdieu y Passeron (1970), Bernstein (1990) lo explica así:

Consideremos que este dispositivo proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación. Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido de que la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, las cuales a su vez regulan las reglas de evaluación. Las reglas de distribución, por lo tanto, regulan la relación fundamental entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica, y sus reproducciones. Las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico. Las reglas de evaluación están constituidas por la práctica pedagógica específica. (p. 123)

Dicho de otro modo, en el interior del colegio se distribuyeron los roles del profesorado según una gramática ya aprendida por vía de la reproducción cultural, lo que se asume como natural, que da lugar a reglas de recontextualización propias de los currículos taxonómicos y a reglas de evaluación de carácter sumativo. Entonces, la consistencia con una gramática es con la que el profesorado y los directivos han vivido desde sus prácticas educativas, ya sea cuando cursaron la escuela, el colegio, la universidad (pregrados y posgrados), y la “capacitación”; el discurso transformador de la legislación no aparece, porque tiene más peso el discurso de la tradición; paradójicamente, el discurso de la legislación resulta revolucionario (subordinación de los contenidos por enseñar para privilegiar los proyectos para aprender), mientras las prácticas en las aulas resultan reaccionarias; pero no es un asunto de voluntades individuales, sino de efectos estructurales, esto es, problemas de la funcionalidad del sistema.

En consecuencia, el reto inicial fue provocar la toma de conciencia de dichas singularidades y reconocer el contraste con la otra gramática, la

4 El libro *Un ideario pedagógico* (Jurado et al., 2024), en el que se exponen los resultados de la investigación, informa que “12 instituciones educativas oficiales de Bogotá” venían implementando la reorganización curricular por ciclos, de los cuales todos declaran el trabajo con proyectos y la introducción de los ejes en los ciclos; entre los 12 colegios, según los portales institucionales, solo 2 estaban implementando las tres dimensiones: campo de pensamiento, ciclos y proyectos.

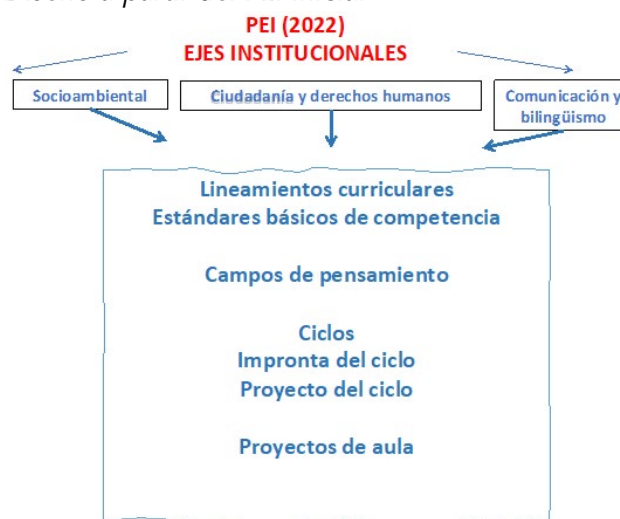
alterna, insinuada por el ideario pedagógico para la educación en Bogotá. La contingencia de los tiempos de la escuela condujo a que, mientras se analizaba la relación entre campos, ciclos y proyectos, la otra gramática fluía con los ritmos establecidos: enseñanzas comprometidas en las “mallas curriculares” con sus horarios, amparadas en un documento ministerial cuestionado, como los “Derechos básicos de aprendizaje” (MEN, 2015), promovido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con resultados de “aprendizajes” de los estudiantes por trimestre, lo cual contrastaba con lo que en la década de 1990 Colombia había planteado en la Ley General de Educación. Este es otro problema notorio en la parálisis de los sistemas educativos de América Latina: la intromisión de los asesores del BID y la debilidad de los criterios intelectuales de quienes administran la educación: los agentes ministeriales, obedientes a lo que el BID demanda.

El acuerdo tácito surgido de las reflexiones y de los procesos colaborativos del profesorado en la investigación convergió en reconocer que durante la investigación se trataba de planear y fortalecer la comprensión del ideario, apuntando a su desarrollo en 2024. Sin embargo, la asunción de los campos, de los ciclos y de los proyectos a través de los talleres fue filtrando la apropiación conceptual, como se observa en el acoplamiento del profesorado con un formato en el que se identifican los campos y los aprendizajes para cada ciclo, así como los proyectos y la evaluación. Se partió de un esquema general en el que se reconocen los tres ejes articuladores del PEI (socioambiental, ciudadanía y derechos humanos, y comunicación y bilingüismo); asimismo, se identifican los documentos ministeriales legítimos (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia) y las relaciones con las categorías del ideario (figura 1).

Para cada ciclo se fundamenta un proyecto global cuya función es evitar la dispersión de los proyectos de aula y los aprendizajes, es decir, garantizar la integración. Entonces, los proyectos de aula asumen el proyecto de ciclo como un horizonte de trabajo. Los campos de pensamiento se ilustran en la figura 2.

Figura 1

Diseño a partir del PEI inicial



Nota: tomado de Jurado et al. (2024).

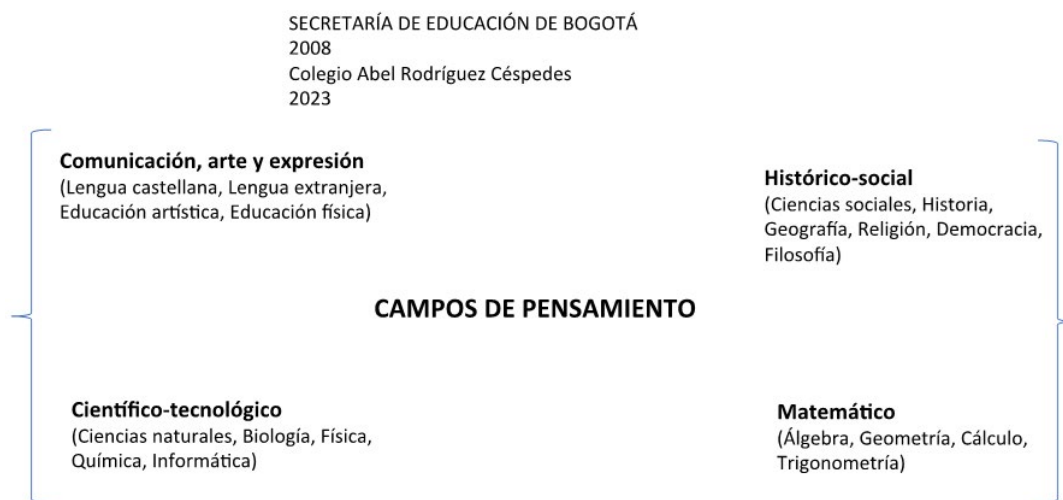
La organización curricular por ciclos

En Colombia, los indicadores de logro (MEN, 1996) y los estándares básicos de competencia (MEN, 2006) son referentes para considerar los aprendizajes escolares, no grado por grado, sino en los conjuntos de grados, lo que es propio del enfoque sobre los ciclos; en la formación del profesorado, a nivel inicial (pregrados), continuo (actualización) o avanzado (posgrados), nunca se profundizó sobre cómo construir los currículos, las pedagogías y la evaluación desde los fundamentos epistemológicos de la organización escolar a partir de ciclos; sin embargo, algunos colegios de Bogotá y de otras regiones acometieron el reto.

La organización curricular y pedagógica por ciclos lleva consigo principios sociales, ya que, al contrario de los “derechos básicos de aprendizaje”, organizados por cada grado (MEN, 2015), los estudiantes tienen la oportunidad de avanzar con tramos más largos (dos o tres años) en la construcción de los aprendizajes previstos en el ciclo. Cada ciclo tiene un equipo pedagógico que trabaja en congruencia con las necesidades de los

Figura 2

Diseño de campos de pensamiento



Nota: diseño con base en [SED \(2008\)](#).

grupos, según sean los perfiles académicos y las circunstancias sociofamiliares. En el desarrollo de la investigación se acordó con el profesorado y los directivos del colegio la organización de los siguientes ciclos:

- Ciclo inicial: prejardín y jardín.
- Ciclo 1: transición, primero y segundo.
- Ciclo 2: tercero y cuarto.
- Ciclo 3: quinto, sexto y séptimo.
- Ciclo 4: octavo, noveno y décimo.

La educación fundamental en Colombia está constituida por los niveles de Preescolar⁵ (tres grados, de los cuales transición es obligatorio), Primaria (cinco grados), Secundaria (cuatro grados) y Media (dos grados). Como se observa en la organización de los ciclos del Colegio Abel Rodríguez Céspedes, el ciclo 1 contribuye a evitar el aislamiento entre la educación preescolar y los primeros grados de Educación Primaria, lo mismo que

en el ciclo 3, con cuyos grados se rompe el aislamiento entre la Educación Primaria y la Secundaria. Asimismo, el ciclo 4 es de carácter transitorio, por cuanto el colegio no convocó a estudiantes para el grado undécimo, por ser un colegio nuevo; en 2024, el colegio tuvo el ciclo de Educación Media, lo cual obligó a ajustar el ciclo 4. Al respecto, en *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la orientación curricular por campos de conocimiento* ([SED, 2006](#)), se señala:

En estos últimos grados los estudiantes reclaman mayores niveles de libertad y autonomía, aspiran a participar más activamente en las decisiones que afectan su vida, desean intervenir y optar en relación con los contenidos que les ofrece el colegio y quisieran ser tratados más como adultos que como niños. Por esto la educación media debe parecerse más a la educación superior, donde los jóvenes son más autónomos y responsables de sus actividades, donde tienen más oportunidad de elegir lo que desean estudiar según sus gustos y sus perspectivas de vida. (p. 17)

⁵ En 2022, el gobierno de turno aprobó la obligatoriedad de los otros dos grados del nivel educativo inicial: Prejardín y Jardín. Sin embargo, no reservaron los recursos financieros para ello.

Es, en efecto, lo que se observa en los dos países referenciados en este artículo: bachillerato en el caso de España y Preparatorias en México, como ciclos autónomos de la Educación Básica.

La fluidez de los ciclos es viable si los grupos de docentes proceden como equipos pedagógicos, lo cual implica el compromiso de construir el currículo de manera colegiada, definir las estrategias pedagógicas y las relaciones entre los proyectos, así como establecer acuerdos sobre los criterios y el enfoque de la evaluación. El trabajo en equipo supone también la movilidad entre los grados del ciclo, pues es apropiado que un maestro o maestra tome un grupo en el inicio y lo lleve hasta finalizar el ciclo; perspectiva que sustenta también que la evaluación no la hace cada docente de manera individual, sino colegiada; es el equipo del ciclo el que determina si el estudiante ha alcanzado el perfil de egreso del ciclo o si es necesario que permanezca un tiempo adicional en el ciclo. La fuente teórica más recurrente respecto a la educación estructurada por ciclos es [Philippe Perrenoud \(2010\)](#), quien es enfático al plantear que

El desarrollo de los ciclos de aprendizaje exige más imaginación pedagógica y organizacional que la gestión de un programa anual, no solamente a causa de la novedad que implica esta forma de trabajo, sino porque orientar las progresiones diversificadas durante varios años, gestionar diversos tipos de agrupaciones de estudiantes y distribuir el trabajo de manera flexible complejizan la tarea de cada uno. (p. 45)

Pero, además de la imaginación pedagógica y organizacional, se trata, sobre todo, de la concepción y la programación institucional de los tiempos para los balances analíticos que comprometen a cada equipo de ciclo y, en especial, la dedicación que demandan los estudiantes para ser escuchados cuando aprenden a través de proyectos. La reunión regularizada del ciclo propicia el diálogo entre los componentes disciplinares de los campos y el sentido de la cooperación pedagógica en aras de los

aprendizajes fundamentales de los estudiantes y de las familias. Por eso, [Rodríguez \(2018\)](#) anota que

El ciclo es un marco integrador y fundamento para una evolución del oficio del docente, de los programas y planes de estudio, de la evaluación y de la lucha contra las desigualdades, reordenado a partir de un nivel o ciclo de estudios existente. El paso de niveles a ciclos es una expresión de justicia social e igualdad. Tiene como base la inclusión, la justicia y la igualdad política (derecho a la educación para todos y todas). El ciclo es una unidad de organización, de método y de promoción, de igual jerarquía que otro y no un escalón de una estructura educativa (Inés Aguerrondo). Los ciclos pueden organizarse como integración de dos o tres grados escolares sucesivos o como un sistema de organización del trabajo escolar en el cual desaparecen los grados. (p. 213)

Docentes, estudiantes y familias pertenecen, pues, a los ciclos; todos se apropian de la impronta, esta especie de sello del ciclo, de su singularidad según la etapa de desarrollo de los estudiantes. Se prevé que la permanencia de los docentes en un ciclo contribuye a su fortalecimiento intelectual y pedagógico y al reconocimiento del perfil académico de sus estudiantes y de las familias. Estos reconocimientos solventan las determinaciones de la evaluación, sobre las cuales [Louis de Freitas \(2003\)](#) argumenta que “los procesos evaluativos, que son centrales en la actual forma de organización de la escuela, no podrían pasar ilesos en este reordenamiento de tiempos y espacios”, y reitera que “el propio énfasis dado por las políticas públicas a tales procesos evaluativos, dentro de la escuela, la experiencia con ciclos hizo brotar un debate bastante intenso sobre las prácticas de evaluación, involucrando profesores, estudiantes, dirigentes e incluso a los padres” (p. 8). Y es esto lo que constituye la relevancia de la organización escolar por ciclos: promueve la deliberación y cohesiona a la comunidad educativa en la perspectiva de la construcción de la democracia.

Los aprendizajes a partir de los proyectos en los ciclos

La tercera dimensión del ideario pedagógico es la asunción de la educación a partir de proyectos. Sin proyectos liderados por los estudiantes y los docentes, junto con las familias en cada ciclo, no es posible la convergencia de los aprendizajes previstos en los campos de pensamiento. Los proyectos son una posibilidad propicia para incentivar el interés hacia los conocimientos en un momento en el que los estudiantes afrontan el desencanto por la escuela, dado el protagonismo de las herramientas digitales en la cotidianidad.

El trabajo con proyectos en los colegios no es un paradigma nuevo, pues ya desde los inicios del siglo XX el filósofo norteamericano [John Dewey \(2011\)](#) planteaba que

el trabajo más amplio que deben realizar las escuelas, para realizar efectivamente su propósito social, es el de invitar a los individuos a hacer uso de su imaginación, de su inventiva y de su iniciativa, en vez de simplemente darles algunas instrucciones sobre cómo desempeñar un trabajo especializado. (p. 88)

También, recalca que la inventiva y el ingenio “se encuentran en el hecho de que los individuos trabajen unos con otros en un proyecto común en donde hay algo que les interesa a todos y en donde cada uno tiene su propia parte” (p. 100). Con los proyectos, los estudiantes son solidarios y cooperativos, vivencian de manera auténtica la autonomía y se sienten reconocidos.

En la [figura 3](#) se observa la relación entre los campos de pensamiento en cada ciclo, los aprendizajes previstos de cada campo, los proyectos de aula y la evaluación. Este formato fue objeto de trabajo en los talleres realizados con el profesorado del Colegio Abel Rodríguez Céspedes, en la perspectiva de la construcción colegiada del plan de estudios. Algunos de los proyectos desarrollados en varios de los ciclos son: “Lenguaje para la vida: pensamiento, cuerpo, sentimiento”; “Biodiversidad en el humedal Jaboque: comportamiento y fisiología de las especies”; “Transformar contenidos líricos de la música”; “Las aves del humedal Jaboque”; “Los monstruos”; “Las arañas”.

Como se señaló, los aprendizajes previstos fueron establecidos por los grupos docentes de cada ciclo a partir del documento ministerial

Figura 3
Diseño del equipo de investigación

Ciclo:
Impronta del ciclo:
Proyecto de ciclo:

Campos de pensamiento	Aprendizajes previstos	Proyectos de aula	Evaluación
Comunicación, arte y expresión			
Histórico social			
Científico Tecnológico			
Matemático			

de 2006 sobre los estándares básicos de competencia. El ejercicio consistió en mover los estándares de dicho documento hacia la columna de los aprendizajes previstos en cada ciclo, con adecuaciones lingüísticas en enunciados descriptivos en tercera persona. Es, sin duda, el trabajo más relevante realizado por los docentes con la interlocución del grupo de investigación.

Conclusiones

Es inevitable el sincretismo y el eclecticismo en el tránsito hacia las transformaciones de los modos de planear los currículos, las pedagogías y la evaluación en las instituciones educativas que innovan, sobre todo cuando el grupo profesoral y directivo apenas se conoce y su formación es desigual (egresados de universidades públicas y privadas, unos con títulos profesionales distintos a los de la educación y otros con títulos en educación pero con incertidumbres, unos con maestrías y otros cursando doctorados), como es el caso del colegio en el que se adelantó la investigación. Sin embargo, las disparidades se van diluyendo por el encomio de docentes sensibles hacia las posibilidades del cambio, pues animan a los demás a afrontar los retos en aras de responder a las expectativas de los estudiantes y sus familias en un periodo en el que la otra escuela, la de las herramientas tecnológicas, es cada vez más protagónica.

En los cuatro sistemas educativos analizados (España, México, Finlandia y Colombia) se identifican afinidades, como el enfoque de la educación formal en el trabajo con proyectos (en los cuatro países) y los campos o ámbitos o ejes articuladores en el horizonte de diluir los límites rígidos entre las disciplinas escolares y propender por los conocimientos surgidos según las necesidades de los proyectos.

Las transformaciones, si logran sostenerse a largo plazo, convergen en los cambios profundos que demandan, de manera tácita, los estudiantes y las comunidades. Para lograrlo es necesario reconocer los obstáculos en la perspectiva de desbordarlos

progresivamente. En el caso de la investigación aquí referenciada, se identificaron los siguientes obstáculos:

- *La congestión de los horarios cotidianos de la escuela:* tiempos restringidos del profesorado para las reuniones de los equipos de ciclos y de los campos, así como para leer y escribir.
- *El exceso de formatos institucionales:* formatos que la entidad gubernamental demanda responder como forma de vigilancia y de control; las preguntas de dichos formatos van en contracorriente de lo propuesto en la investigación/innovación.
- *La parametrización laboral de los docentes y la masificación de las aulas:* la asignación horaria de cada docente no posibilita los tiempos para la investigación y para la atención adecuada a los estudiantes, tampoco para el trabajo colegiado en aula en cada campo de pensamiento.
- *La interferencia de la normatividad en la asignación de las responsabilidades de los docentes admitidos en el sistema profesoral:* varios docentes expresaron su preocupación al trabajar en un ciclo en el que se unen la Primaria y la Secundaria, pues consideran que su nombramiento se hizo para una y no para la otra.
- *La morosidad para el nombramiento de la planta docente en un colegio nuevo:* luego de cuatro meses de iniciadas las labores escolares, todavía faltaban docentes, lo cual desajustó las agendas para la investigación-acción.
- *La morosidad para instalar la conectividad virtual:* finalizada la investigación, todavía la conectividad virtual en las aulas no existía.
- *El carácter desigual de la formación de los docentes en enfoques pedagógicos socioculturales y en evaluación formativa:* las dudas frente a pensar la labor docente desde campos, ciclos y proyectos están asociadas con la debilidad epistemológica y la fragilidad ideológica.

- *Las dudas del grupo directivo*: inicialmente hubo dos visiones (la tradicional y la innovadora) sobre el currículo, las pedagogías y la evaluación, montados simultáneamente, pero para la investigación fue un aprendizaje reconocer la complejidad de la gestión con sus aristas: docentes ausentes por problemas de salud, docentes que se radicalizan en una determinada creencia, tensiones en la relación con los padres y madres de familia.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, (38). <https://n9.cl/f30ol>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Planeta.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15), pp. 45-71.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.
- Bourdieu, P. (2004). *Cosas dichas*. Gedisa.
- De Freitas, L. (2003). *Seriação e avaliação. Confronto de lógicas*. Editorial Moderna.
- Dewey, J. (2011). *Selección de textos*. Universidad de Antioquia.
- Díaz-Barriga, Á. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Revista Perfiles Pedagógicos*, XLV(180), pp. 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180>
- Jurado, F., Rodríguez, E., Barriga, C., y García, A. (2011). *Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela*. Universidad Nacional de Colombia, SED.
- Jurado, F., Bojacá, B., Lozano, I., Gutiérrez, E., Álvarez, S., Rey, S., Suárez, M., Bonilla, M., Torrado, M., García, A., y Ramírez S. (2024). *Un ideario pedagógico*. Red Lenguajes – Aula de Humanidades.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000173582>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Nietzsche, F. (1972). *Genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (1986). El plan del Estado en la educación y los planes de estudio. *Revista Educación y Cultura*, (9).
- Rodríguez, A. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2002). *La Educación después de la Constitución del 91: de la Reforma a la Contrarreforma*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2018). *Realización de un ideario pedagógico*. Cooperativa Editorial. Magisterio.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la orientación curricular por campos de conocimiento*. <https://repositoriossed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/952/Colegios%20publicos%20de%20excelencia%20para%20Bogota.pdf;sequence=1>

- Secretaría de Educación del Distrito. (2007a). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para la discusión curricular por campos de conocimiento. Propuesta para el ciclo de educación básica A. Grados 3.º a 6º*. Serie Documentos de trabajo. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/ab9faef7-c27d-4f17-ac3b-8fd2500145bf>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2007b). *Reorganización curricular por ciclos referentes conceptuales y metodológicos*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1009/1-REORGANIZACION%20CURRICULAR%20POR%20CICLOS%20.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares*. Serie Cuadernos de Currículo. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/ab9faef7-c27d-4f17-ac3b-8fd2500145bf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/bcc3b8ab-e7d7-4bfe-a154-6904929066e7>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Rediseño curricular por ciclos. El sistema educativo de Bogotá*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/4c9ed897-14e5-438f-a492-b5ef-04ce2fd4>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/ef4c8ab9-b962-49e8-b42a-e98c78cb1793>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). *Reorganización curricular por ciclos: ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/ced4cd76-2df4-4134-b2d5-a9932a5b09bf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Realización de un ideario pedagógico*. Abel Rodríguez. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para educación inicial en el Distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/475d1b21-90a4-4601-82ce-cc59c9185ce1>
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacion-basica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Procultura.



enunciación

GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de posgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su(s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente utilizada consta de introducción,

metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas. La estructura del artículo de investigación es como sigue:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de investigación debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: corresponden a resultados de estudios realizados por el (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del (de los) autor(es) sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales. La estructura del artículo de reflexión es como sigue:

1. Introducción.
2. Tesis y argumentos.
3. Perspectiva metodológica que sustenta la reflexión expuesta.
4. Conclusiones.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.

6. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo de reflexión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias. La estructura de artículos de revisión es la que sigue:

1. Introducción: se expone el problema, el objetivo y las categorías teóricas centrales del análisis.
2. Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en el proceso de revisión.
3. Análisis y discusión de resultados (proceso de interpretación).
4. Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y los resultados.
5. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
6. Referencias bibliográficas: los artículos de revisión requieren del manejo de mínimo cincuenta (50) referencias tanto en el contenido como en el listado de referencias.

Nota: este artículo de revisión debe tener una extensión de entre seis mil (6000) y ocho mil (8000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de

una pronta difusión. La estructura generalmente utilizada es la siguiente:

1. Introducción.
2. Marco teórico o conceptual.
3. Metodología.
4. Resultados y análisis.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. La estructura es como sigue:

1. Introducción.
2. Fundamentación de la experiencia.
3. Descripción de la experiencia.
4. Sistematización y análisis de la experiencia.
5. Conclusiones.
6. Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación del que se deriva el artículo y la filiación institucional. Si la investigación es financiada, indicar la entidad que lo hace. Esta información no debe superar cien (100) palabras.
7. Referencias bibliográficas.

Nota: este artículo corto debe tener una extensión de entre tres mil (3000) y cuatro mil (4000) palabras, incluyendo referencias bibliográficas.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.
- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: la revista *Enunciación* incluye en su proyecto editorial reseñas que presentan, analítica o críticamente, los contenidos de libros publicados o de eventos académicos. Los elementos a tener en cuenta para su postulación, son los siguientes:

Incluir el título del libro o nombre del evento. La referencia bibliográfica completa debe incluir número de páginas y se ubica en un pie de página. Se debe revisar la claridad y organización del contenido en función del propósito central de la reseña, que, en líneas generales, busca presentar la estructura del documento destacando sus elementos clave y pertinencia para un campo de conocimiento, o un tipo de destinatarios específicos. La extensión no debe superar las mil quinientas (1500) palabras incluyendo las referencias bibliográficas y ficha de catalogación. Las reseñas publicadas deben circunscribirse a las problemáticas y campos de trabajo de *Enunciación*, es decir, en las áreas de pedagogía del lenguaje; literatura y otros lenguajes; lenguaje, sociedad y escuela; pedagogías de la lengua; lenguaje y conflicto; y lenguaje, medios audiovisuales y tecnología. Se debe ajustar en general criterios de síntesis para la presentación de los juicios valorativos y de pertinencia sobre la obra reseñada. Al finalizar la reseña de un libro, se debe incluir la ficha de catalogación.

2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre Office y Open Office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español, inglés y portugués.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico de contacto, preferiblemente institucional).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en

inglés y portugués; y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados.

- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español, inglés y portugués, y se deben encontrar en tesauros como: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, entre otros
- Las figuras y tablas deben presentarse según la Guía de imágenes y, adicionalmente, en archivo aparte.
- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, séptima edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Se sugiere utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA séptima edición versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del software [Turnitin Originality](#). El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, el cual decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No cumple con las directrices para los autores.
- El (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

Si el documento cumple con los criterios anteriores y es aprobado por parte del Comité Editorial, se enviará a evaluación por pares académicos mediante el procedimiento de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del (de los) autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial informará al (a los) autor(es) el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. El (los) autor(es) deberá(n), en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito.

Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité Editorial y al (a los) autor(es) del texto.

AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

The articles accepted by *Enunciación* correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references. The structure of a research article is as follows:
 1. Introduction.

2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which this article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: the extension of the research article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Reflections on Praxis*: A document that corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources. The structure of a reflection article is as follows:

1. Introduction.
2. Theses and arguments.
3. Methodological perspective for the proposed reflection.
4. Conclusions.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution and, the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references.

Note: the extension of the reflection article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its

development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references. The structure of a review article is as follows:

1. Introduction: The problem is exposed, as well as objectives and central theoretical categories of analysis.
2. Methodology: Materials and methods used in the review process.
3. Analysis and discussion (interpretation process).
4. Conclusions: The concepts treated in the introduction and the results are linked together and analyzed.
5. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
6. Bibliographic references. Review articles require minimum of fifty (50) references, both in the text body as well as in the references list.

Note: the extension of the review article is among six thousand (6000) and eight thousand (8000) words, including bibliographic references.

- *Short Articles:* A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination. The general structure of a brief is as follows:

1. Introduction.
2. Theoretical or conceptual framework.
3. Methodology.
4. Results and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed.

This information should not overpass one hundred (100) words.

7. Bibliographic references.

Note: the extension of a brief is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

- *Reports on educational cases in language fields:* A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases. The structure is as follows:

1. Introduction.
2. Experience foundation.
3. Experience description.
4. Experience systematization and analysis.
5. Conclusions.
6. Acknowledgments: Information about the research project from which the article is derived, and the institutional filiation. Indicate the funding institution, if the research is financed. This information should not overpass one hundred (100) words.
7. Bibliographic references.

Note: the extension of a brief report is among three thousand (3000) and four thousand (4000) words, including bibliographic references.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author:* A document already published by renowned authors.
- *Translation:* A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review:* The Enunciación journal includes in its editorial project reviews that present, analytically or critically, the contents of published books or

academic events. The elements to be considered for submission to *Enunciación* are the following: Include the title of the book or name of the event. The complete bibliographic reference should include the number of pages and be placed in a footnote. The clarity and organization of the content should be reviewed according to the central purpose of the review, which, in general terms, seeks to present the structure of the document highlighting its key elements and relevance to a field of knowledge, or a specific type of audience. The length of the review should not exceed 4 pages or a maximum of 1,500 words including bibliographical references and cataloging card. Published reviews should be limited to the problems and fields of work of the journal *Enunciación*, i.e., in the area of language pedagogy; literature and other languages; language, society and school; language pedagogies; language and conflict; and language, audiovisual media and technology. In general, synthesis criteria should be used for the presentation of evaluative and pertinence judgments about the reviewed work. At the end of the book review, the cataloging form must be included.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.
- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will

be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".

- Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
- The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
- The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish, English and Portuguese as well.
- Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
- The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish, English and Portuguese, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
- The keywords should be between three and seven in Spanish, English and Portuguese; *Enunciación* recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
- The document must follow the APA format, seventh Edition.
- The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.

- Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes. That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA seventh edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software [Turnitin Originality](#). The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be sent for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.

EDITORIAL

Pensar la alfabetización digital en tiempos de la inteligencia artificial

Conceiving Digital Literacy in Times of Artificial Intelligence
Sandra Patricia Quitián-Bernal, Mario Montoya-Castillo

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Alfabetización académica: una oportunidad para reorientar la práctica pedagógica

Academic literacy: an opportunity to redirect pedagogical practices

Yenny Rosario-Grullón, Ramón Viñas-Marte, Leonido Rosario Peña

Artículo de investigación

Percepciones sobre las prácticas de la oralidad formal en las universidades colombianas

Perceptions of formal orality practices in Colombian universities

Paola Ospina Rodríguez, Eyner Fabian Chamorro Guerrero, Yuly Andrea Rojas Gamboa

Artículo de investigación

Proceso-folio: metodología pedagógica activa para fortalecer la escritura en la Educación Superior

Process-folio: active pedagogical methodology to strengthen writing in university education

Karen Marcela Muñoz Martínez

Artículo de investigación

Identificación de criterios de aceptabilidad en la escritura académica

Identification of acceptability criteria in academic writing

Gerzon Yair Calle Álvarez, Dora Inés Chaverra Fernández

Artículo de investigación

Language Pedagogies in Colombian English Classrooms: A Systematic Review of Literature

Pedagogías de las lenguas en aulas de inglés de Colombia: una revisión sistemática de la literatura en revistas colombianas

Jean Kaya, Alba del Carmen Olaya León, Pedro Felipe Ortega Prieto, Catalina Toro Mejía

Artículo de revisión

Mediaciones en el aprendizaje de la lectura en primeros grados de escolaridad

Mediations In Reading Learning In Early Grades Of School

Julieta Rojas Charry

Artículo de revisión

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

Intercomprensión para Políticas de Internacionalización Inclusivas en Universidades del Sur Global

Intercomprehension to policies of internationalization at universities of the Global South

Sandra Ximena Bonilla, Angélica María Ávila Molina, Adriana Márquez Medina y Herley Ricardo Barrera Alarcón

Artículo de investigación

Juicio en narraciones personales: análisis desde la teoría de la valoración

Judgement in personal narratives: an analysis based on the appraisal system

Evelyn Gabriela Buitrago Espitia

Artículo de investigación

Implementación de círculos narrativos para el desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales

Implementation of Narrative Circles for the Development of Civic and Intercultural Competencies

Herberth Mendieta, Yineth Alexandra Rodríguez Silva, Martha Isabel Díaz Ramírez,

Katherin Johanna Rodríguez Silva

Artículo de investigación

La sinonimia: de la investigación académica a los libros de texto

Synonymy: from academic research to secondary and baccalaureate textbooks

A sinonímia: da investigação acadêmica aos livros didáticos

José Eduardo Morales Moreno,

María-Almudena Cantero-Sandoval

Artículo de investigación

AUTOR INVITADO

Los campos de pensamiento, los ciclos y el trabajo con proyectos en la transformación de la educación

Disciplinary Fields, Learning Cycles, and Project-Based Learning in the Transformation of Education

Fabio de Jesús Jurado Valencia

Indexada en:

Emerging Source Citation Index (ESCI) WoS, Sherpa Romeo, Google Académico, Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS, MIAR, EBSCO (catálogos: Humanities International Complete, Humanities Source y Humanities Source Ultimate), Dialnet, Latindex, LatinREV, IRESIE, ProQuest, DOAJ, Scielo Colombia, Wikidata y Redalyc.



ISSN 0122-6339



9 770122 633004