La literacidad desde un mosaico de perspectivas disciplinares

Ariel Vázquez Carranza
Coordinador



Universidad de Guadalajara



La literacidad desde un mosaico de perspectivas disciplinares



Humanidades

La literacidad desde un mosaico de perspectivas disciplinares

Ariel Vázquez Carranza
Coordinador

Universidad de Guadalajara
2025

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos.

302.2244
LIT

La literacidad desde un mosaico de perspectivas disciplinares / Ariel Vázquez Carranza, Coordinador.

Primera edición, 2025.

Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial.

ISBN: 978-607-581-843-6

1. Alfabetización.
2. Lectura - Enseñanza.
3. Aprendizaje.
4. Enseñanza.
5. Lenguaje y lenguas - Estudio y enseñanza.
6. Literatura - Estudio y enseñanza.
7. Inglés - Estudio y enseñanza
8. Inteligencia artificial - Aplicaciones educativas.
9. Sistemas de enseñanza.
10. Maestros de inglés - Capacitación de.
11. Educación - Investigación.

I.- Vázquez Carranza, Ariel, coordinador.
II.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial.

Primera edición, 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
José Parres Arias 150
San José del Bajío
45132, Zapopan, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-581-843-6

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Índice

Prólogo
Juana Eugenia Silva Guerrero 11
Bibliografía 15

CAPÍTULO 1.
Las competencias lectoras.
Una reflexión ante una asignatura pendiente
Salomé Gómez Pérez 16
Verónica Pimienta Rosales
Gloria Estefanía Ornelas Franco
Introducción 16
Campo nocional 18
Teorías del aprendizaje 21
Las estrategias de aprendizaje 30
Comentarios finales 38
Bibliografía 39

CAPÍTULO 2.
Marco teórico conceptual de la literacidad en la investigación como parte de la formación de docentes de inglés como lengua extranjera
Liliana María Villalobos González 41
Ariel Vázquez Carranza
Introducción 41
Introducción a la literacidad en investigación educativa 45
Importancia de la literacidad en investigación en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera 48
Determinados fundamentos teóricos relacionados con la literacidad en investigación 50
Desarrollo de habilidades de literacidad en investigación en el docente de inglés como lengua extranjera 58
El proceso de investigación en la docencia del inglés 61
Aplicación de la investigación en el aula de inglés 63
Conclusiones y recomendaciones 64
Bibliografía 66

CAPÍTULO 3.
La literacidad, la poesía y lo indecible
Jorge Souza Jauffred 71
La literacidad, campo productivo para los estudios del lenguaje 71
Textos y literacidad para leer el mundo y habitarlo 73

De la relación entre el lenguaje y el mundo 75
Un mundo de imaginarios simbólicos 77
Literacidad crítica para leer el mundo 79
Habitar el mundo poéticamente 80
Bibliografía 86

CAPÍTULO 4.
Análisis del contenido de planeaciones de clase, generadas por las herramientas de inteligencia artificial generativa, ChatGPT y Google Gemini
Verónica Pimienta Rosales 89
Salomé Gómez Pérez
David Michael Oliveras Asis
Introducción 89
Revisión de la Literatura 93
Metodología 99
Resultados 102
Conclusiones 113
Bibliografía 115
Anexo A 119
Ejemplos de *prompts* en inglés empleando tres estrategias de solicitud: 1) Generación de ideas, 2) Instrucción de rol, 3) Organización de información. 119
Anexo B 121
Formato de evaluación y rúbrica 121
Formato de evaluación y análisis del contenido de planeaciones de clase 121
Anexo C 123
ChatGTP 123
Google Gemini 126

CAPÍTULO 5.
La literacidad interaccional del docente: un estudio analítico-interaccional de la impartición de instrucciones en el salón de clase de inglés como lengua extranjera
Ariel Vázquez Carranza 128
Liliana María Villalobos González
Introducción 128
Contexto teórico 129
Contexto metodológico 134
Análisis de los datos 136
Discusión 152
Conclusiones 160
Bibliografía 161
Apéndice: convenciones de transcripción 166

CAPÍTULO 6.
Exploring Research Literacy in LIDILE
Yesbel Jhoana Gaxiola Figueroa 168
Christian Emanuel Ochoa Torres
Liliana María Villalobos González
Introduction 168
Statement of the problem 169
Methodology 174
Data análisis 178
Results 190
Discussion 192
Conclusion 193
References 194

Acerca de los autores 198

Prólogo

Juana Eugenia Silva Guerrero

Es para mí un privilegio prologar una obra tan oportuna para el ámbito educativo de nuestro país. Su llegada coincide con una coyuntura compleja: por un lado, los efectos de una pandemia que trastocó los cimientos del sistema educativo; por otro, resultados nacionales que encienden alarmas sobre las competencias lectoras de nuestros jóvenes. Es precisamente en esta encrucijada donde *La literacidad desde un mosaico de perspectivas disciplinares* se erige no solo como un diagnóstico lúcido, sino como una propuesta robusta y necesaria para articular nuevas rutas de acción.

Este esfuerzo editorial no es un hecho aislado, sino el testimonio de una labor sostenida y una reflexión profunda en torno a un concepto dinámico y fundamental: la literacidad. Dicha labor, impulsada desde espacios como el Instituto Transdisciplinar en Literacidad (ITRALI), ha buscado que el concepto trascienda los círculos académicos para integrarse en la práctica cotidiana de nuestras instituciones. El creciente interés de centros universitarios y escuelas preparatorias en apropiarse de estas ideas confirma la madurez y relevancia que ha alcanzado esta discusión.

Por tanto, resulta alentador que los autores de esta obra se involucren en responder la inquietud fundamental que ha orientado el trabajo del Instituto durante años: ¿cómo podemos equipar a las nuevas generaciones para que, más allá de decodificar palabras, aprendan a interpretar críticamente su mundo y a participar activamente en su transformación?

Para responder a esta interrogante, los autores se alejan acertadamente de la noción reduccionista de la literacidad. En su lugar, la abordan no como una simple habilidad técnica, sino como un vasto conjunto de prácticas sociales, cognitivas y culturales. Esta visión se alinea con el paradigma de los "Nuevos Estudios de Literacidad" (NLS), propuesto por Brian Street (1997), quien argumenta que concebir la literacidad únicamente como la decodificación de un alfabeto es perder la riqueza de su significado y la red de contextos que le dan vida. Desde esta perspectiva, la literacidad no reside solo en la textualidad, sino en la intrincada conexión entre la intención del autor, la interpretación del lector, el poder del discurso y el tejido social en el que ambos coexisten.

Es a partir de esta cualidad sociocultural que se explora el concepto de literacidad crítica (Cassany y Casstellà, 2010). Este enfoque implica adoptar una postura analítica y preguntarse por la ideología detrás del texto, entendiendo por ideología "el posicionamiento que hace un autor en su texto sobre cualquier cuestión" (Cassany y Casstellà, 2010, p. 353). Ser un lector crítico, como se argumenta en estas páginas, significa reconocer que todo discurso es un instrumento que construye identidades y relaciones sociales. Es, en definitiva, la habilidad para posicionarse frente al texto, desentrañar los intereses que lo moldean y comprender los efectos que busca generar en su comunidad.

Finalmente, esta perspectiva obliga a abandonar la idea de una literacidad única y universal para adoptar el concepto de literacidades, en plural. Como explican David Hamilton y Mary Hamilton (Barton y Hamilton, 1998), existen múltiples configuraciones de prácticas de lectura y escritura asociadas a diferentes dominios de la vida. Algunas de ellas, como la literacidad académica, se vuelven dominantes al ser respaldadas por instituciones poderosas, por ejemplo las mismas universidades. Sin embargo, junto a ellas coexisten un sinfín de literacidades vernáculas, aquellas que surgen de la vida cotidiana y que, con frecuencia, son ignoradas. Atender a esta diversidad es fundamental para comprender la experiencia humana en su totalidad.

La pericia con que los autores manejan esta complejidad conceptual evoca la metáfora de un arqueólogo frente a un mosaico antiguo. A primera vista, ambos pueden parecer sencillos: el mosaico, una superficie decorativa; la literacidad, la habilidad de leer y escribir. Sin embargo, esta simplicidad es engañosa. Una

mirada superficial es incapaz de revelar la complejidad del conjunto. El verdadero entendimiento exige la doble mirada del arqueólogo: la que se acerca para examinar cada tesela individual y la que se aleja para comprender sus patrones. Solo entonces el mosaico, al igual que la literacidad, deja de ser una simple herramienta y se revela como una obra compleja: un lenguaje compuesto por miles de piezas únicas, ensambladas con una intención precisa para construir una narrativa que trasciende la suma de sus partes.

Es precisamente bajo esta lógica del mosaico que la obra se articula. Cada capítulo es una "tesela" única que invita al lector a cambiar el ángulo de visión y a cuestionar lo que creía saber. Juntas, estas piezas no buscan ofrecer una imagen única y definitiva, pues eso sería traicionar la propia complejidad del concepto, sino componer una visión más completa, crítica y multifacética de lo que significa ser letrado en el mundo contemporáneo. Así, con el fin de dar forma a este gran mosaico, se propone el siguiente recorrido:

En el Capítulo 1, Salomé Gómez, Verónica Pimienta y Gloria Ornelas abordan el alarmante descenso en las competencias lectoras. Lejos de quedarse en el diagnóstico, proponen un giro radical: pasar de la lectura como acto pasivo a una interacción crítica con el texto. Plantean la metacognición como el andamio para que el lector deje de ser un mero receptor y se convierta en un constructor autónomo de significado. Pero, ¿es suficiente con transformar al lector si quienes lo guían no se conciben a sí mismos como generadores de conocimiento?

Dicha interrogante encuentra eco en el Capítulo 2, donde Liliana Villalobos y Ariel Vázquez trasladan el foco al docente como investigador. Utilizando la metáfora de un poliedro, demuestran que la literacidad investigativa es una competencia multifacética que permite al docente dejar de ser un simple aplicador de teorías para convertirse en un agente de cambio que cierra la brecha entre teoría y práctica. Si la investigación nos permite estructurar lo cognoscible, ¿qué herramienta tenemos para explorar aquello que escapa a las definiciones?

Jorge Souza Jauffred ofrece una respuesta en el Capítulo 3, invitándonos a explorar una tesela tan antigua como inesperada: el lenguaje poético. Souza distingue entre el lenguaje cotidiano, ese "archilenguaje" que limita nuestras realidades, y el poder de la poesía para nombrar "lo indecible", retándonos a verla como una forma radical de conocimiento que fractura nuestros imagina-

rios simbólicos. Pero si el lenguaje poético expande nuestra humanidad, ¿qué sucede cuando delegamos la creación del lenguaje pedagógico a una entidad no humana?

Esta inquietud nos sitúa en la frontera tecnológica con el Capítulo 4. Verónica Pimienta, Salomé Gómez y David Oliveras ponen a prueba a la inteligencia artificial generativa, analizando las planeaciones de clase creadas por ChatGPT y Google Gemini. Su estudio revela que, si bien estas herramientas optimizan tiempo, carecen del discernimiento pedagógico para adaptar los contenidos a las necesidades reales de los alumnos. El docente, concluye, sigue siendo insustituible. Pero, ¿en qué reside exactamente esa pericia irremplazable?

Una pista fundamental se encuentra en el Capítulo 5, donde Ariel Vázquez Carranza y Liliana María Villalobos González se sumergen en la "literacidad interaccional" del aula. A través de un meticuloso análisis conversacional, descomponen un acto tan simple como dar instrucciones para revelar la sofisticada arquitectura interactiva que lo sostiene, demostrando que la efectividad pedagógica reside en cómo se co-construye el entendimiento momento a momento. Si esta es la pericia del docente en ejercicio, ¿cómo nos aseguramos de que las futuras generaciones la desarrollen?

El recorrido cierra el círculo en el Capítulo 6, enfocando la lente en los propios artífices del futuro educativo. Yesbel Gaxiola, Christian Ochoa y Liliana Villalobos investigan cómo se percibe y desarrolla la literacidad investigativa en los estudiantes de la Licenciatura en Docencia del Inglés. Su estudio funciona como un diagnóstico vital que nos obliga a preguntarnos si los programas de formación están realmente equipando a la próxima generación de docentes para los complejos retos del mañana.

La aspiración final de esta obra, por tanto, no se limita a la reflexión estéril, sino que busca ofrecer al lector un entendimiento más rico y aplicable desde una variedad de disciplinas que conforman este gran mosaico. De este modo, cada capítulo se convierte en una pieza que, en conjunto, compone una imagen compleja y a la vez iluminadora. Se invita, pues, al lector a no solo observar la obra completa, sino a examinar cada tesela, a sentir su textura y a descubrir, en sus uniones y fracturas, un entendimiento más profundo de la literacidad como herramienta fundamental de la experiencia humana.

Bibliografía

Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local literacies : reading and writing in one community*. Routledge.

Cassany, D., y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, *28*(2), 353-374. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Street, B. (1997). The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. *English in Education*, *31*(3), 45-59. https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x

CAPÍTULO 1.
Las competencias lectoras. Una reflexión ante una asignatura pendiente

Salomé Gómez Pérez
Verónica Pimienta Rosales
Gloria Estefanía Ornelas Franco

Introducción

Mucho se han comentado los resultados que México ha obtenido en las más recientes pruebas del Programme for International Students Assessment, conocido como PISA, por sus siglas en inglés. Dichas pruebas, gestionadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE) se llevan a cabo en Centros Educativos con la finalidad de medir el conocimiento aplicado y las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años, además de sus actitudes hacia el aprendizaje con el objetivo de comprender el rendimiento global del centro educativo. En ese marco se señala que ya son dos periodos consecutivos en los que México ve disminuir el desempeño de la población evaluada la cual está concluyendo la educación básica. Por señalar en específico las competencias lectoras, atendiendo a lo presentado en el Módulo sobre Lectura MOLEC 2015-2024 del Inegi (2024) el número de libros que un mexicano lee al año se refleja en estos últimos 3 años así: 3.9 libros leídos en 2022, 3.4 ejemplares en 2023 y 3.2 libros en 2024 lo cual nos deja muy lejos de los 47 libros que en promedio lee un joven finlandés.

Las causas de este descenso en las competencias lectoras podríamos atribuirlas a diferentes factores, como al periodo post pandemia, o bien a las políticas educativas, como la anunciada en la conferencia de prensa por el Gobierno Federal (12 de diciembre 2018) relacionada con la cancelación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), organismo público autónomo creado en 2002, encargado, entre otras funciones, de la aplicación de diferentes evaluacio-

nes en el contexto escolar, como las pruebas del Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (Planea). Asimismo, no es difícil concebir que esta baja en las competencias lectoras se deba a las nuevas modalidades de acceso a los materiales escritos, a la falta de tiempo, o bien a una disminución en el interés por acceder al conocimiento a través de textos escritos. Sin embargo, independientemente de las razones que se le atribuyen al descenso en las competencias lectoras entre jóvenes mexicanos, su evaluación es necesaria para elaborar diagnósticos y estructurar estrategias que permitan resolver el problema de fondo, independientemente de lo perfectible que puedan ser los instrumentos. En efecto, no hay pretexto para no tomar medidas que tracen un mejor panorama en la educación en general y en el desarrollo de las competencias lectoras, en particular.

Más allá de considerar que los esfuerzos a favor del desarrollo educativo del joven alumnado de un país no debería de ser presa de embates ideológicos de ningún gobierno, desde la trinchera de la enseñanza-aprendizaje vivimos el impacto del debilitamiento de la comprensión lectora de manera apabullante pues más allá del escaso acceso a la información y al conocimiento que eso representa, se instala en el estudiante una pasividad respecto a su proceso educativo que no solo lo aleja de la potencial producción, sino que disminuye el desarrollo de capacidades críticas y la posibilidad de apropiarse de la regulación de su aprendizaje promoviendo la generación de estrategias autoreflexivas que lo conducirían a una mayor agentividad y autonomía como sujeto social.

En nuestro caso, al encontrarnos en el campo específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas, estas consecuencias se reflejan de una manera clara pues en estos procesos de acceder a una lengua-cultura meta se percibe lo que podría ser un primer acercamiento a habilidades lectoras (entre otras) desde una consciencia metalingüística que debió desarrollarse en un primer tiempo en la lengua-cultura de origen.

Lo anterior es el detonante de este trabajo que se estructura como una reflexión sobre la práctica docente culminando en un acercamiento relacionado con la actividad de la comprensión de lectura. Esta reflexión nos permitirá hacer una revisión en tres etapas, primeramente, partimos de una indagación sobre constructos del orden nocional, refiriéndonos principalmente a cierta ambigüedad existente en lo que respecta a *métodos* y *metodología*. En efecto, desde

una clara discriminación de conceptos podemos pretender cimentar una práctica docente más efectiva. Por otra parte, en una segunda etapa, se establecerá un panorama respecto a diversos paradigmas, enfoques o corrientes de pensamiento cuyo impacto general sobre cómo se configuran las teorías del aprendizaje. Lo anterior, considerando que la manera en que dichos enfoques, que establecen el proceso en la producción de conocimiento, se reflejan en las perspectivas bajo las que funcionan diferentes disciplinas, incluyendo la manera de concebir la enseñanza- aprendizaje, tanto en las prácticas como en los materiales y su evaluación. Una tercera etapa nos dejará enfrente consideraciones referentes al proceso de aprender a aprender y a las estrategias de aprendizaje, para poder establecer los aspectos prácticos en los que se han traducido los paradigmas teóricos previamente abordados. En esta sección se establece el campo de la lectura como terreno en el que dicho proceso y las estrategias mencionadas se pueden reflejar. Una vez el camino cimentado, podremos dirigirnos a realizar una revisión de las estrategias metacognitivas como una propuesta para abordar los procesos de lecto comprensión. Finalmente, realizaremos un comentario que sintetiza el objetivo de este trabajo resaltando su intención de establecer un panorama, a través de un recorrido que termina con la ponderación de la metacognición en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Campo nocional

Como señalamos anteriormente, aquí nos situamos en la perspectiva de la Didáctica de Lenguas y Culturas (DLC), por lo que consideramos importante recuperar algunas consideraciones respecto a ciertos conceptos clave ya que la obviedad con la que frecuentemente se abordan, no siempre permite ir más allá de lo superficial ni tampoco establecer un terreno homogéneo que sirva de un punto de partida común en cuanto a lo teórico y que ello se refleje en el aula. En ese orden de ideas, nos referimos en particular a dos grandes campos, el de la metodología y el de los paradigmas de pensamiento que impactan a la DLC y, por lo tanto, a las prácticas áulicas que se han utilizado para promover el desarrollo de las habilidades lectoras.

Para el primer campo de indagación, señalaremos aquí ese par de nociones que, como se podrá ver, mantienen cierta confusión debido a un solapamiento

de atribuciones, nos referimos a *método* y *metodología*. En ese sentido, revisaremos su abordaje en tres diferentes trabajos. Así, iniciamos con lo propuesto por C. Germain (1993) quien, de manera introductoria al panorama que hace de los 5000 mil años en la evolución de la enseñanza de lenguas, aborda justamente la noción de metodología nombrándola como "método" y asimilándola a la noción de enfoque (aludiendo al enfoque comunicativo), y así consigna que es "un conjunto razonado de proposiciones y procedimientos destinados a organizar y a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de una lengua segunda". A esa definición que el autor recupera de Besse (1985) le agregará una naturaleza conceptual y teórica sobre la naturaleza de la lengua, su enseñanza, aprendizaje y su relación pedagógica. Por otra parte, y también retomando a Besse, para indicar a lo que es un método se refiere a un manual "o conjunto pedagógico (libro del maestro, libro del alumno, cuaderno de ejercicios, material audiovisual, etc.) bajo la forma de material pedagógico, principios, proposiciones o procedimientos que constituyen el método o enfoque en otro nivel".

Por otro lado, tenemos lo que propone J-P Cuq (2003) en su diccionario de didáctica, así, para definir metodología la reconoce como un campo de reflexión y construcción intelectual que, en el caso de la didáctica corresponde a "todas las maneras de enseñar, de aprender y de poner en relación esos dos procesos que constituyen conjuntamente el objeto de la didáctica de lenguas". Asimismo, puntualiza dos aspectos, por una parte, que en los 60s lo que hoy conocemos como *didáctica de lenguas* se reducía esencialmente a la metodología; y, por otra parte, que la noción de metodologías, así, en plural "designa las construcciones metodológicas de un conjunto históricamente datado que se esfuerzan por dar respuestas coherentes, permanentes y universales a la totalidad de las preguntas que refieren a las maneras de hacer en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas". En este último punto subraya la capacidad que las metodologías han tenido a lo largo de decenios para movilizar a investigadores, conceptores de materiales didácticos y a profesores que se interesan en públicos y contextos diversos. En este sentido, el mismo autor refiere que la metodología podría ser la unidad máxima (con relación a la unidad mínima de coherencia respecto a las maneras de hacer en la didáctica de las lenguas, que sería el método), por lo que es forzosamente dependiente de los diferentes actores que la ponen en práctica

en contextos concretos. En ese sentido, considera que no todo lo que solemos llamar metodología cuenta con las características para tener dicho estatus.

En cuanto a la noción de *método*, el autor reconoce que se le pueden asimilar 3 significados diferentes: de material didáctico, de metodología y de procedimiento representante de una metodología. Al enfocarnos en este último sentido, se considera que un método, en didáctica de lenguas, corresponde "al conjunto de procedimientos que ponen en práctica un principio metodológico único", como se puntualiza arriba, este conjunto debe poseer una coherencia interna que, como unidad mínima, se imbrique en la unidad máxima que sería la metodología de la cual abreva. Del mismo modo, podemos ver, en este caso, que los 3 significados que señaló el autor pueden tener una relación en la práctica de la enseñanza-aprendizaje.

La tercera perspectiva que tenemos para los conceptos que hemos revisado aquí es de Cuq y I. Gruca (2003) quienes los abordan en su trabajo específico para investigadores, profesores y estudiantes en formación en el área de DLC. En este caso, los autores reconocen desde el inicio la ambigüedad y la diversidad de significados que se les han atribuido a los términos tanto de método como de metodología. Así, respecto a la definición del concepto de método se indica que por lo general refiere a dos acepciones: el material de enseñanza que se puede limitar a un instrumento o varios según el nivel, y, por otro lado, puede aludir "ya sea a la manera de enseñar o de aprender, tratándose de un conjunto razonado de procedimientos y técnicas de clase destinados a favorecer una orientación particular para adquirir los rudimentos de la lengua, sostenidos por un conjunto de principios teóricos". Mientras que, para metodología, el concepto remitiría, generalmente, ya sea "al estudio de métodos y sus aplicaciones" o bien "al conjunto construido de procedimientos, técnicas, métodos, todo articulado en torno de opciones o de discursos teorizantes o teóricos de origen diverso que le subyacen". Los autores reconocen lo señalado por Ch. Puren (1988) respecto a que las metodologías ponen a funcionar elementos variados, a la vez nuevos y viejos "en estrecha interacción con el contexto histórico que los vio nacer o que les condicionan su nacimiento".

Recuperando lo anterior, más allá del nivel de concreción o de abstracción que conlleva el hablar de metodología o método, y que en algunos casos esta

última noción es referida a los materiales (manuales) de enseñanza-aprendizaje, sabemos que queda establecida una interrelación entre esos conceptos y que del equilibrio y pertinencia entre su puesta en práctica depende lograr los objetivos de una intervención didáctica.

Teorías del aprendizaje

La revisión previa nos lleva a un segundo momento de este trabajo, el cual nos invita a considerar que los grandes paradigmas de pensamiento, llámense corrientes, escuelas o teorías del aprendizaje siendo fundamentos teóricos esenciales para diferentes campos disciplinares. Estas teorías son constructos atravesados por orientaciones epistemológicas que a su vez reflejan predeterminismos del contexto, es decir, son reflejo de la época y del entorno, pero también llevan la marca del sujeto que es quien los abstrae, así como del continuum en el que se integran.

En ese sentido, valga como ejemplo lanzar una mirada a referencias propias de nuestro tema, ilustrando cómo, no solo las metodologías y los métodos, sino también la práctica de la *enseñanza* y el *aprendizaje* se han concebido diferentemente según el paradigma o corriente de pensamiento que los configura. Aquí reflexionamos brevemente, sobre algunas las corrientes que hasta la fecha siguen impactando de manera particular nuestro campo de DLC.

El Conductismo

Así, abordando un primer paradigma, vemos cómo el *conductismo*, que tiene su más alto impacto en el campo educativo en la primera parte del siglo XX, a través de su andamiaje conductista, y con el objetivo de predecir y controlar la conducta, busca establecer en el campo del aprendizaje una relación estable entre la respuesta que se desea obtener y los estímulos del entorno, a través de los refuerzos positivos o bien, negativos, en ese tenor, tal como lo señala R. Amigues (2007) "motivación, repetición y refuerzos positivos ante una buena respuesta, son los ingredientes indispensables de todo aprendizaje".

Y, en efecto, a través de dichas prácticas la repetición permitirá establecer asociaciones mecánicas entre el estímulo y la respuesta, lo cual se consolida al recibir un reforzador que asegura una motivación directa o indirecta, según si

este es positivo o negativo. Bajo este enfoque, nos podemos preguntar cómo se perfilan aspectos como la importancia del tiempo de respuesta, o bien la naturaleza y características del contenido de la misma respuesta; podemos pensar en la concepción del error, lo que se hace con él y lo que se considera erróneo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, se puede reflexionar sobre el papel del profesor, sus prácticas y los resultados que espera de ellas, los materiales y la gestión del tiempo en su programación, ya sea de una sesión o del periodo lectivo completo. Sin embargo, si bien las respuestas que podamos elaborar ante estas reflexiones pueden suscitar cierto rechazo, en una gran parte de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo, subyace un trasfondo conductista que no promueve integrar al estudiante como sujeto social pues lo que busca consolidar es un comportamiento controlado para obtener la respuesta esperada.

En ese sentido, los docentes podemos indagar nuestras prácticas, los objetivos del programa que llevamos a cabo, la tendencia de los materiales e incluso las orientaciones de la institución donde laboramos. En un aspecto más específico, bajo este enfoque conductista, el proceso de la comprensión de textos escritos y con ello las habilidades lectoras, establecerían su cometido en los límites del sistema lingüístico expuesto en el texto previsto, sin indagar su naturaleza de constructo sociocultural. Y si bien esta práctica en la enseñanza-aprendizaje quizá pueda parecernos lejana de nuestro quehacer docente actual, debemos de tener en cuenta que, en las prácticas cotidianas actuales, la exposición a documentos escritos se realiza muchas veces con fines utilitarios, calculando lo que previamente se quiere extraer del objeto para satisfacer un objetivo previamente establecido. La exploración abierta, indagatoria, con "mentalidad de principiante" como lo refieren los enfoques que promueven la creatividad, está cada vez más ausente de las prácticas sometidas a los factores de productividad de cuyo peso los lineamientos educativos actuales se escapan.

Asimismo, se puede concebir el quehacer de un profesor haciendo uso de los principios de este enfoque en una situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en un nivel inicial, en el que hay una necesidad de esclarecer un conjunto léxico, memorizar reglas gramaticales, reconocer y reproducir las relaciones morfológicas y sintácticas. Si consideramos que ese alumno requiere conformar

un cierto bagaje de conocimientos que su profesor puede ayudar a configurar a través de actividades que seguramente se verán beneficiadas de procedimientos de exponer información que permita clasificarla por aspectos formales, así como memorizarla y a reutilizarla a partir de aspectos pavloviana de automatización; o bien, adoptando una perspectiva más skinnerista, por ejemplo, en ejercicios estructurales, de repetición o bien de opción múltiple. No olvidemos que para el conductismo el proceso de aprendizaje se efectúa a través de un entrenamiento que culmina en la modificación estable de comportamientos los cuales están organizados en etapas que suponen ir de lo menos a lo más difícil.

El Cognitivismo

Por otra parte, poniendo sobre la mesa lo que Koudraogo (2022) nos recuerda que a partir de romper con la concepción de la memoria como un receptáculo virgen e ilimitado en el que se acumulan conocimientos, las teorías conductistas se debilitan. Si a ello añadimos el gran interés suscitado por el procesamiento de la información que se despertó con el desarrollo de la informática nos vemos entonces ante una teoría cognitivista que representó el pasaje de los intereses comportamentales a los mentales. En ese sentido, el cognitivismo, más que estudiar el aprendizaje o el conocimiento, pretende dar cuenta cómo a través de la representación del conocimiento y las estrategias de procesamiento de la información que posee un alumno se pueden resolver los obstáculos que se pueden encontrar en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo dicho, no es de sorprender lo mencionado por Koudraogo respecto a dos ideas esenciales para el cognitivismo, la primera, inspirada en concebir la mente humana como una computadora en relación al procesamiento de la información que efectúa; y la segunda idea, parte de que hay una apropiación gradual y efectiva de las estrategias mentales las cuales considera necesarias para un proceso estructurado del aprendizaje. Asimismo, el autor nos recuerda que para el cognitivismo el aprendizaje debe estar estructurado de tal manera que favorezca el procesamiento de la información en el alumno quien, como si fuera una computadora, percibe la información que le provee el mundo exterior, al mismo tiempo que la reconoce y almacena para hacer uso de ella en

caso de necesidad de comprender su entorno o de resolver algún problema los reconoce, los almacena en la memoria.

Así, el rol del profesor es entonces el de ser un gestor o guía del aprendizaje; y el conocimiento se convierte más en una realidad que el alumno integra a sus esquemas mentales y lo vuelve a usar, en lugar de ser una adquisición de comportamientos observables. En ese sentido, Koudraogo resume las 3 principales categorías de conocimientos que representan la memoria, desde el cognitivismo, y estas son el conocimiento declarativo, que responde a la pregunta *¿qué?*, el conocimiento procedimental, que responde a la pregunta *¿cómo?*, y el conocimiento condicional, que pregunta sobre el *¿cuándo?* y el *¿por qué?*. Así, una explicación cognitiva de cómo funciona el aprendizaje refiere al acceso y construcción de conocimiento a través de las estructuras cognitivas que ya posee el individuo las cuales se desarrollan, transforman en interacción con el entorno.

Ahora bien, ya en su momento se propuso dar respuesta a las prácticas educativas mecanicistas basadas en la interacción entre el individuo y el estímulo-respuesta optando por orientar los procesos educativos hacia la construcción del conocimiento. Por otra parte, también se exploró a fondo la consideración del funcionamiento de la mente a través de su manera de acceder, procesar y almacenar la información para convertirla en conocimiento. Es en ese sentido es ineludible ahora mencionar lo propuesto por Jean Piaget respecto a su Teoría Cognitiva del Desarrollo la cual conforma un modelo en el que se explica el modo mediante el cual los niños construyen su manera de comprender el entorno a través de la interacción con él.

Es justamente a través del aspecto interaccional que queda claro que esta teoría abreva de una orientación constructivista pues el psicólogo suizo señala el papel activo que los niños tienen en cuanto a la construcción del conocimiento, con ello los aleja del papel pasivo que los resume a recibir la información del mundo que los rodea. Con este punto se subraya el proceso de adaptación que conlleva el desarrollo cognitivo, esto a través de procesos como son, por un lado, la asimilación la cual implica la integración de conocimiento nuevo al conocimiento previo; gracias a los esquemas ya existentes lo nuevo será interpretado. Y, por otro lado, la acomodación, que es un proceso a través del cual los

esquemas existentes se modifican con la intención de adaptarse a la información nueva.

Así, si el individuo encuentra conocimiento nuevo que no puede ser asimilado por los esquemas ya existentes, la estructura cognitiva se modificará, a través del proceso de acomodación, para que el conocimiento pueda ser integrado, según puntualiza Koudraogo, antes de considerar el proceso de equilibrio a través del cual, de manera dinámica, el de asimilación y el de acomodación entran en una complementariedad.

Por otra parte, la teoría propuesta por Piaget describe el desarrollo cognitivo a través 4 etapas que se establecen según periodos de edad, siendo la primera la etapa, llamada Sensorio-motora, reconocida de los 0 a los 2 años, cuando el niño se encuentra en un proceso de desarrollo de su coordinación entre sus sentidos y sus movimientos con lo cual inicia su entendimiento de la permanencia de los objetos. La segunda etapa es la Preoperacional que se establece de los 2 a los 7 años, cuando el niño inicia el desarrollo del lenguaje y el pensamiento simbólico. La etapa siguiente, la de las Operaciones concretas, se establece de los 7 a los 12 años, periodo durante el cual el niño desarrolla su pensamiento lógico y organizado, manifestando la capacidad de llevar a cabo operaciones lógicas con objetos concretos y comprendiendo tanto la conservación como la reversibilidad. La última etapa refiere a las Operaciones formales, que parte de los 12 años en adelante, estableciendo el desarrollo de la capacidad de un pensamiento abstracto e hipotético a través del cual el niño comprende conceptos complejos, y manifestando la capacidad de resolver problemas de manera lógica y sistemática.

La importancia de esta teoría reside en el impacto que ha tenido tanto en el campo de la psicología del desarrollo como en el de la educación pues ha permitido evidenciar la manera en la que los niños aprenden, con lo cual posibilita la incorporación de actividades educativas pertinentes dirigidas a su desarrollo cognitivo. Si bien esta teoría se define como cognitivista, y como sabemos ha impactado hasta nuestros días las prácticas de enseñanza-aprendizaje, no podemos dejar de considerar su relación con otro paradigma, nos referimos a la corriente del *constructivismo*.

El Constructivismo

El constructivismo abreva de la teoría del conocimiento constructivista, en el que el aprendizaje, tal como lo recapitula Amigues (ibídem), es considerado "un proceso de construcción de conocimiento que se lleva a cabo a través de la interacción entre el sujeto pensante y el entorno en el cual evoluciona". En efecto, tal y como lo refieren Aparicio Gómez y Ostos Ortiz (2018), especialistas como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Jonassen, Papert, entre otros han establecido una sólida perspectiva sobre el constructivismo que nos llevan a reflexionar no solo sobre sus principios, su impacto y sobre los modelos a los que dio lugar, sino también cómo su paso al construccionismo representa también el paso del sujeto a la colectividad, de la persona a la comunidad, entendiendo aquí la interdependencia que se establece entre ambas instancias. En ese sentido, coincidimos con los mismos autores al recordarnos que tanto Piaget como Vygostky atribuyen un papel nodal a la actividad pues la consideran el detonador del desarrollo cognitivo. En efecto, el primero se enfoca en la relación con el mundo, y el segundo en la interacción interpersonal a través de la razón, la afectividad y los instintos.

Así, desde el constructivismo debemos subrayar la importancia que se le atribuye a las acciones y las operaciones que el sujeto realiza para lograr la estructuración de su pensamiento. En ese sentido, son tomados en cuenta los conocimientos previos del estudiante, es decir, este no es una tabula rasa a la que se le deposita un contenido que él absorbe, por lo que se puede considerar que lo que el estudiante va a aprender depende en gran medida de lo que ya sabe. Es así que el constructivismo en la educación propone un modelo que al mismo establece una forma universal de aprender, teniendo en cuenta el desarrollo de la inteligencia de quien aprende, se adapta y construye algo nuevo; y, también propone una forma individual de quien aprende, refiriendo a que el desarrollo intelectual es independiente tanto del entorno como del profesor. Es fácil imaginar que centrarse en suscitar interés y en el descubrimiento solicitan la implicación activa del estudiante, no en vano este enfoque fue retomado en las pedagogías que proponían los métodos de educación activa.

Abordar el constructivismo nos obliga a establecer un continuum hacia el socioconstructivismo, no sin antes establecer ciertas especificaciones en dicho prolongamiento. En efecto, si bien el constructivismo se ha vuelto casi una eti-

queta en los ámbitos educativos, con frecuencia la misma perspectiva y aquellas maneras en las que se entiende el enfoque no quedan claramente establecidas en cuanto a sus implicaciones. Empezaremos por decir que el socioconstructivismo, o constructivismo social, se deriva del cognitivismo y es una teoría de aprendizaje basada en la idea de que el conocimiento se construye a través de la interacción social y cultural. En ese sentido, Serrano y Pons Parra (2011) afirman que cualquier clasificación del constructivismo implica a las tres siguientes vertientes: primeramente, el Constructivismo cognitivo, relacionado con la psicología y epistemología genética de Piaget; asimismo, el Constructivismo de orientación socio-cultural, también conocido como constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo, que parte de las ideas de Vygotsky; y, finalmente, el Constructivismo relacionado con el constructivismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas de Edwards (1997) y Potter (1998). A lo anterior se podría agregar el Constructivismo radical, de Von Glasersfeld (1995) para ilustrar uno de los pares dialécticos como lo llaman los mismos Serrano y Pons al establecer el continuum *exógeno-endógenos* (además de los pares *individual-social*, *dual-adual*).

A partir de esa perspectiva proponen clasificar los constructivismos desde el más exógeno a lo más endógeno. En el primer apartado de dicho eje dialéctico colocan al Constructivismo radical, que aquí no hemos mencionado antes, por lo que recuperamos lo mencionado por los mismos autores (ibídem) quienes señalan los 4 principios sobre los que Glasersfeld basaba su perspectiva:

1) El conocimiento "no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente";
2) "La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad";
3) "La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva"; y,
4) Existe una exigencia de "socialidad", en términos de "una construcción conceptual de los otros" y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Esto último nos deja enten-

der que la primera interacción, es con la experiencia individual. Los apartados centrales del eje al que aluden los autores mencionados, los ocupan el Constructivismo cognitivo piagetiano, que ya hemos abordado, seguido del Constructivismo socio-cultural vygotskyano. Finalmente, en el último punto del eje se encuentra el Construccionismo social propuesto por Berger y Luckmann.

El Constructivismo Social

Al tener como objetivo enfocarnos en el socioconstructivismo, llamado también constructivismo social o constructivismo socio-cultural, según los autores a quien uno refiera, podemos señalar que este tiene dos vertientes principales: la psicología cultural y el enfoque interaccionista. La psicología cultural, influenciada por la obra de Vygotsky y desarrollada por autores como Perkins, Brown y Campione; y el enfoque interaccionista, que se basa en las ideas de Piaget y desarrollado por autores como Pierret-Clemont, Gilly, Doise y Mugny, quienes han estudiado cómo lo social afecta la construcción del conocimiento. El socioconstructivismo argumenta que, aunque la construcción del conocimiento es un proceso personal, se necesita un entorno social para que se lleve a cabo.

Los constructivistas sociales sostienen que entender la construcción del conocimiento implica reorganizar el sistema de pensamiento. El enfoque psicocultural resalta la importancia del entorno en el desarrollo del niño y presenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que mide la diferencia entre lo que un niño puede aprender solo y lo que puede aprender con ayuda. La ZDP se considera más útil que la evaluación estática de la inteligencia, como el Coeficiente Intelectual (CI), para entender el potencial de aprendizaje de un individuo y, evidentemente, esto implica que dicho potencial se desarrolle a través de la colaboración.

La ZDP identifica dos tipos de aprendizaje: el *individual*, que se logra de forma independiente y puede ser facilitado por otros; y, el *social*, que depende completamente de la colaboración y el entorno social. Estos aprendizajes contribuyen a la construcción del conocimiento cognitivo y social. En ese sentido, el enfoque psicocultural aconseja fomentar el trabajo en equipo y la supervisión

para adquirir conocimientos y facilitar el aprendizaje, permitiendo así evaluar al niño en función de su potencial.

Igualmente, dentro del socioconstructivismo, el enfoque interaccionista sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción con pares. Las relaciones entre compañeros crean conflictos de puntos de vista, lo que se conoce como conflicto sociocognitivo. Este conflicto es esencial para aprender, ya que lleva al alumno a confrontar y reconsiderar sus propias ideas y las de los demás. Así, la producción de un desequilibrio cognitivo permite al estudiante reflexionar sobre su pensamiento, favoreciendo así la creación de nuevo conocimiento. Este proceso, según Bruner, implica "pensar nuestro propio pensamiento". Este análisis de su propio funcionamiento intelectual se conoce como metacognición. Desde esta perspectiva el enfoque interaccionista considera que, a través de la metacognición, el aprendiz logra construir nuevo conocimiento mediante el conflicto sociocognitivo. La metacognición, como lo resume Koudraogo (2022) puede definirse como la capacidad de formular preguntas para planificar y evaluarse a sí mismo antes, durante y después de una tarea, con el fin de reajustarse según sea necesario. Por lo anterior, la metacognición juega un papel crucial en este enfoque, ya que permite al aprendiz analizar su propio proceso de aprendizaje, formular preguntas y reajustarse constantemente. A través de la metacognición, el estudiante reorganiza su conocimiento y mejora sus habilidades cognitivas mediante la interacción con otros, lo que puede incluir compañeros o mentores. Esta metacognición permite la construcción de nuevo conocimiento a través de las interacciones entre el aprendiz y otros. Este nuevo conocimiento es social y no puede construirse sin la ayuda de otros.

Finalmente, la teoría de la cognición distribuida lleva al socioconstructivismo más allá al enfocarse en el contexto en el que ocurre el aprendizaje. En ese sentido, este enfoque considera tanto el contexto social como el físico, subrayando la importancia de la cooperación y colaboración entre las personas y su entorno. Estudia a grupos, incluyendo al alumno y al profesor, como un sistema cognitivo complejo, subrayando la interconexión entre los individuos y su contexto en el proceso de aprendizaje.

En este amplio campo de los constructivismos, el punto clave en común es el construir, quién, cómo, a partir de qué y para qué, pueden constituir puntos que

hacen ángulos de los cuales surgen los atributos para especificar cada vertiente. Sin embargo, se reconoce una trama tributaria entre ellos, incluso en teorías más enfocadas a la construcción a partir de la conectividad digital como el *conectivismo* propuesto por Siemens en el cual construir, co-construir, lo social y el entorno son aspectos que siguen siendo nodales si bien estos están mediados por dispositivos digitales.

Las estrategias de aprendizaje

Una revisión de las anteriores teorías de aprendizaje nos permite considerar que el proceso de aprender es una operación compleja y que de alguna manera no se puede abstraer de la constitución de un cierto tipo de conocimientos por medio de la clasificación de información, de la memorización de paradigmas, de la memorización de procedimientos, de la aplicación pertinente de sus etapas, en muchos casos de manera automatizada a partir de saber lo que se tiene una determinada estabilidad en cuanto a los resultados. Asimismo, aprender no está exento de un desarrollo cognitivo que va de la mano de un proceso de adaptación y de asimilación que permite, a partir de un conocimiento existente, integrar nuevo conocimiento echando mano de esquemas que se modifican y se adaptan. Aunado a lo anterior, podemos señalar que el aprendizaje, si bien responde a formas universales de aprender, también se ve modelado por las formas individuales de quien aprende lo cual incluye su implicación activa. Dicha implicación, considerándola en el entorno educativo no puede dejar fuera la interacción con el otro, con el par que puede representar la oportunidad de enfrentar el desequilibrio cognitivo que nos lleva no solo a estar frente de una manera diferente de pensar, sino que nos conduce a aprender a considerar la producción de conocimiento que incluye cuestionar y cuestionarse, es decir el conocimiento previo nos permite replantear el ya existente y la integración de lo nuevo.

Así, posicionándonos desde un terreno no excluyente, sino más bien adoptando una perspectiva que recupera los aspectos más productivos de las teorías del aprendizaje revisadas, podemos proponer que, para desarrollar, o bien, consolidar las habilidades lectoras se adopten prácticas de enseñanza-aprendizaje que beneficien de la puesta en práctica de estrategias que promuevan los aprendizajes significativos promoviendo así un aprendizaje constructivo.

En ese sentido, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan estrategias relacionadas con la activación de los conocimientos previos, las que promueven, por un lado, mejores enlaces entre dichos conocimientos y la información nueva, así como las que optimizan la organización del aprendizaje, fomentan la enseñanza situada y las relacionadas con la actividad discursiva. Es importante señalar que hablar de la incorporación de estrategias en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje tiene diferentes implicaciones. Los mismos autores explican el paso de los hábitos de estudio al aprendizaje estratégico, resumido en cuatro cambios que sintetizamos aquí. El primero de ellos subraya que "el grado de pericia que una persona consigue en un campo de estudio específico depende tanto del conocimiento declarativo que se posee del mismo sobre ese dominio, como del uso de estrategias específicas del mismo. En ese sentido, se pone de relieve que se las estrategias tienen una relación estrecha con ciertos dominios de conocimiento, es decir, que se puede tener pericia en un campo del saber sin por lo tanto ser experto en otro campo diferente. Un segundo cambio, lo relacionan con la introducción de referentes teóricos que condujeron a considerar las estrategias como un conocimiento metacognitivo, condicional y reflexivo, relacionado con habilidades de autorregulación. Con lo anterior, las estrategias son resultado de una intención, de una decisión consciente. Esto impacta en reconocer que, a diferencia de las estrategias específicas, las de autorregulación dentro de su amplia utilidad, pueden aplicarse a diferentes dominios de aprendizaje cuando se trate de solucionar problemas. El tercer cambio que señalan los autores, refiere a cómo las variables afectivas como las creencias, atribuciones y expectativas motivacionales, también son factores determinantes de las estrategias cognitivas. Para establecer lo que sería el cuarto cambio, los autores consideran el impacto de las perspectivas socioculturales, y, basados en Belmont (1989) recapitulan diferentes maneras en que se entendieron las estrategias. Por un lado, se entendieron como procedimientos que se aplican en forma situada, implicando con ello consideraciones reales del entorno, así como metas y recursos internos y externos. Por otra parte, las estrategias se consideraron como instrumentos que mediatizan el encuentro con la información nueva permitiendo mejorar el proceso de construcción de conocimiento. Finalmente, una nueva consideración de las estrategias fue verlas como los recursos que resultan o se construyen a través

de la interacción con los otros, es decir un paso entre heterorregulación a la autorregulación, como lo señalan los autores.

Ahora bien, después de recuperar los cambios más importantes que nos llevan de los hábitos de estudio a las estrategias, podemos perfilar las características nodales de las estrategias de aprendizaje en particular. Para ello, recurrimos también a lo claramente expuesto por Díaz Barriga y Hernández (2010) quienes convocando a voces de expertos resumen esa noción faro en el terreno de la educación en las características que aquí sintetizamos. Las estrategias de aprendizaje son asimiladas a procedimientos flexibles y también adaptativos al contexto, que pueden incluir técnicas u operaciones específicas cuyo uso conlleva, por parte del aprendiz, la toma de decisiones y la selección de forma inteligente de entre un conjunto de posibilidades, basándose en la tarea cognitiva planteada. La complejidad del contenido, la situación académica y el autoconocimiento del aprendiz. Estas estrategias de aprendizaje, más allá de una técnica, representan la aplicación de conocimientos metacognitivos pues su aplicación supone intencionalidad, consciencia y control, y esto sin contar que su uso también está determinado por factores de motivación intrínsecos y extrínsecos. Asimismo, desde una concepción como instrumento psicológico apropiable el aprendiz requiere del apoyo de otros que ya saben cómo utilizarlas. Las estrategias de aprendizaje funcionan con conocimientos declarativos, evidentemente, pero como lo acabamos de comprender, también con conocimientos procedimentales y condicionales, los tres tipos combinan saber, saber cómo y saber ser pertinente.

Aprender a aprender y estrategias metacognitivas

Los requerimientos tanto de motivación en el aprendiz, como de diferentes tipos de conocimientos y habilidades, incluyendo las socio-afectivas, de interacción o bien de organización y gestión de estrategias nos remiten a esa capacidad compleja que es la de aprender a aprender. Para abordar este terreno nos remitimos H. Holec (1991) quien aborda este tema desde su surgimiento. Así, por un lado, reconoce que *aprender* es definir, realizar, evaluar y gestionar el aprendizaje, por lo tanto, *saber aprender* remite, sencillamente a saber uno mismo definir actos de aprendizaje y evaluarlos, saber proveerse de los medios para lograr sus objetivos, así como saber organizar su proceso de logro a través de una sucesión de

pasos detallados. Esto lo transfiere, en el campo del aprendizaje de lenguas-culturas, como saber cómo conseguir los medios para lograr sus objetivos, saber evaluar los resultados obtenidos, y, saber organizar su aprendizaje. En pocas palabras, lo dice el autor, saber aprender es la capacidad de construir una progresión de aprendizaje que tenga en cuenta no solo los resultados alcanzados al final de cada acto, o grupo de actos, sino también que considere la información que provee la evaluación del aprendizaje como tal, así como las condiciones en las cuales el aprendiz aprende. Mientras que aprender a aprender está asociado a un proceso de transformación personal a través del cual el individuo aprende a adaptarse a diferentes situaciones y contextos en los que se pone de relieve la importancia de la construcción activa de conocimiento por parte del aprendiz teniendo paralelamente la finalidad de ser autónomo.

Al recuperar la noción de autonomía del aprendiz en sus procesos de aprendizaje, así como la de construcción de conocimiento, es imposible no subrayar la importancia que tiene la metacognición en tanto que constituye no solo la capacidad de reflexionar sobre el proceso propio de aprendizaje, sino que también refiere a la construcción de herramientas para acceder, gestionar y desarrollar de manera autónoma el conocimiento.

En efecto, al hablar de metacognición, desde el campo del aprendizaje remite a la capacidad de pensar sobre lo que se piensa lo cual no solo implica conocimiento sino también el tener control sobre los procesos cognitivos, subrayando la eficacia y la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, respecto al concepto de metagognición, Díaz Barriga y Hernández (2010) recapitulan lo que propone Flavell, uno de los especialistas pioneros en cuanto a dicho campo. Así, mencionan cómo el especialista señala que gran parte del conocimiento metacognitivo se estructura a partir de las tres variables siguientes: a) *variable persona* a partir de la cual se establece una consciencia en la persona sobre los conocimientos que cree poseer, así como sobre los conocimientos que cree que el otro tiene, esto establece un determinismo para la interrelación, tanto desde una perspectiva comparativa como de lo que se puede tener en común; b) *variable de tarea*, que refiere al conocimiento que un aprendiz puede tener respecto a las características intrínsecas de una tarea y a cómo se relacionan consigo mismo; c) *variable estrategia*, relacionada con los conocimientos que el aprendiz tiene sobre las

propias técnicas y tipos de estrategias que tiene a su disposición y uso ante tareas cognitivas ya sea para solucionar problemas o bien para aprender, comprender o las relacionadas con el lenguaje, ya sea oral o escrito. Los autores especifican que Flavell (1987) distingue estrategias cognitivas de metacognitivas, atribuyendo a las primeras la función de ayudar a alcanzar cualquier meta en la que se involucre uno; y las segundas tendrían como función la de proporcionar información sobre la tarea y su progreso. Si bien Flavell considera que el conocimiento metacognitivo se conforma en su mayoría a través de la interacción de estas tres variables, los autores agregan otra variable que abona en pertinencia a las propuestas pues tiene consideración del contexto, esta cuarta propuesta sería d) *variable contexto de aprendizaje* la cual alude al conocimiento que el aprendiz posee respecto a las condiciones contextuales que resulten adecuadas para realizar determinada tarea.

Como última especificación en este tema referido a la metacognición, Díaz Barriga y Hernández (2010) la distinguen de la función autorreguladora pues si bien la primera se enfoca en los conocimientos de tipo declarativo, la segunda se aboca a los saberes procedimentales que se llevan a cabo al planificar, supervisar y revisar una actividad cognitiva.

Estrategias Metacognitivas y comprensión lectora

Sintetizando lo anterior, y siguiendo a Osses y Jaramillo (2008), distinguiremos conocimiento a partir de lo propuesto por Mayor et al. (1995, p. 13).

> "[…] conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento"

Así, se reconocen 3 tipos: el *conocimiento científico o disciplinar*, que refiere a la compilación del conocimiento en un área de la realidad más o menos extensa; el *conocimiento representacional* que, desde una perspectiva individual, es

el conjunto de representaciones de la realidad almacenadas en la memoria; y, el *conocimiento construido*, es decir, compartido por diversos sujetos especialistas en un campo determinado o por la mayor parte de los sujetos de una comunidad siendo, en este caso, el conocimiento, producto de una construcción social. Mientras que por metacognición recuperamos lo propuesto por Flavell (1976) quien la entiende como:

> "[…] conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto."

Establecido lo anterior, podemos coincidir con Osses y Jaramillo (2008) cuando subrayan dos aspectos fundamentales que conlleva potenciar el desarrollo de la metacognición. El primero refiere a la necesidad de formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. El segundo, pone de relieve el papel decisivo que juegan los profesores en el proceso, pues estos deben ser educadores metacognitivos. Por lo tanto, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes.

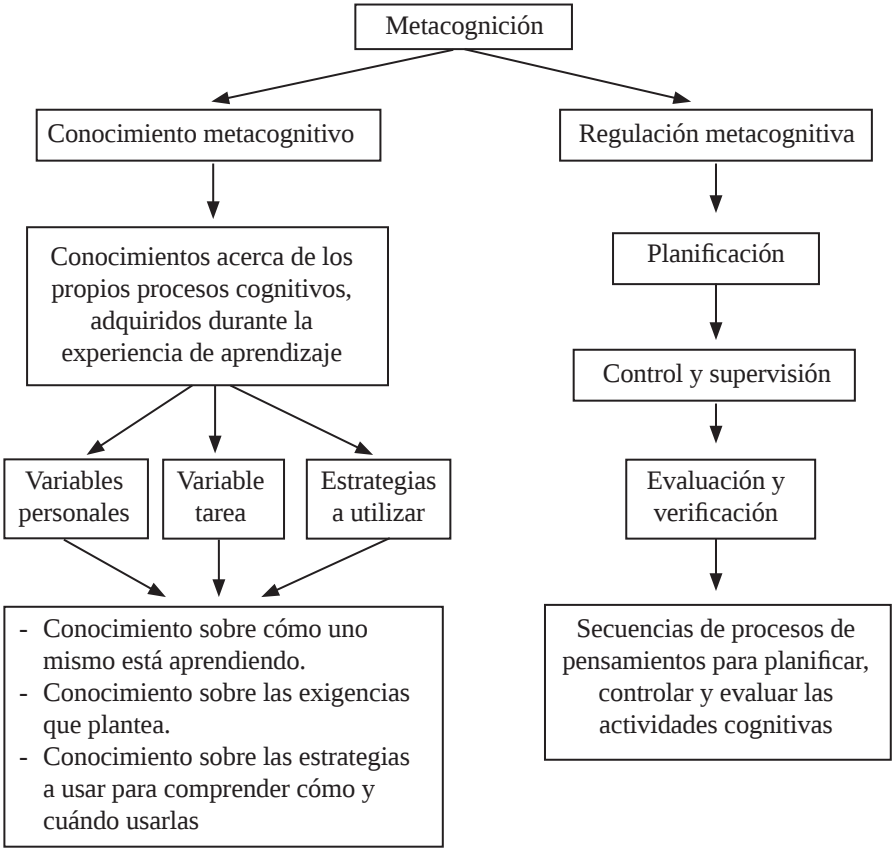
En este trabajo iniciamos subrayando la disminución de las habilidades lectoras, por lo que después del recorrido sobre ciertos conceptos, así como a través de la revisión de algunas teorías del aprendizaje, podemos considerar, ahora, a la luz de la metacognición que, como vimos incluye funciones de conocimiento y de regulación, debemos dejar atrás al lector pasivo y acrítico, cuya descripción hecha por Applegate y Quinn (2006, p. 51) recupera Calero Guisado (2011) como sigue:

- Piensan que todas las respuestas, a las cuestiones que se les puedan plantear sobre la lectura, están en el mismo texto.

- Suelen referirse siempre a “lo que dice el texto”, cuando se trata de justificar sus respuestas.
- Sus respuestas, ante una cuestión complicada, suelen ser que “no recuerdan esa parte del texto”, o alternativamente rechazan la pregunta cuando contestan “eso no dice el texto”.
- Creen que el autor del texto es la máxima autoridad en los temas que trata.
- Piensan que sus reflexiones, pensamientos, sensaciones o sentimientos sobre el texto, son irrelevantes para el tema que se lee.
- Acostumbran a tener dificultades para distinguir entre cuestiones que requieren pensar sobre ellas, y otras que sólo exigen buscar información.

Ante esta descripción podemos claramente imaginar una falta de motivación y una amplia dependencia del aprendiz hacia la literalidad de un texto con el que no dialoga, así como hacia un docente que funge como un andamio sin el cual no se llega ni al contenido del texto. En ese sentido, podemos orientar las prácticas docentes para formar lectores que desarrollen las capacidades de reflexión sobre las destrezas que utilizan para comprender y para regular su aprendizaje, entendiendo, a partir de lo que señala Calero Guisado (2011), que se trata de formar lectores diestros, partiendo de la idea de que toda persona posee conocimiento metacognitivo sobre su manera de aprender por lo que hay que enseñar a que se logre un grado de consciencia en el alumno sobre su propio proceso de cómo lee y cómo debería de hacerlo. Lo anterior, con la finalidad de lograr incluso una evaluación metacognitiva que implique al alumno en el control y la regulación de lo que se evalúa. Recordemos que la metacognición se funda en dos dimensiones relacionadas, una, la del conocimiento, que el lector configura sobre sí mismo como lector, sobre la tarea a realizar y sobre los procesos o estrategias que le permitirán el aprendizaje; y otra, la de (auto) regulación que el alumno es capaz de ejercer sobre sí mismo y los procesos de planeación, supervisión y evaluación, en este caso de su competencia lectora. En ese sentido, en la siguiente figura, el autor propone un esquema para reflejar esas dos dimensiones del desarrollo cognitivo.

Figura 1.
Dimensiones y componentes de la actividad metacognitiva.



Fuente: tomado de Calero Guisado (2011).

Considerando lo anterior, y para comparar la caracterización del lector pasivo y acrítico, con un lector activo metacognitivamente, como podemos suponerlo, no solo posee el conocimiento de sí en cuanto al *qué* aprende y en cuanto a las habilidades sobre el *cómo* lo hace y regula, sino que tiende a la autonomía en el aprendizaje, si bien sabe colaborar y ayudarse del y con el otro. Asimismo, su aprendizaje es continuo en el sentido de la adquisición de conocimientos de-

clarativos y de conocimientos procedimentales. En ese sentido, puede acercarse desde diferentes ángulos a un texto, una vez que ha aprendido, como lo señala Calero Guisado (ibídem), a:

- Planificar su lectura.
- Conocer y elegir aquellas estrategias metacognitivas más eficaces para conseguir objetivos de conocimiento.
- Aprender el uso que hace de dichas estrategias.
- Autoevaluar su competencia en el manejo que hace de las estrategias utilizadas.
- Plantearse objetivos de mejora.

Comentarios finales

El objetivo principal de este trabajo ha sido el de establecer un recorrido que recupere diferentes aspectos cuya revisión se consideró necesaria en cuanto a proponer una respuesta ante la precariedad evidente de la competencia lectora. El panorama que nos ofreció el recorrido nos llevó a explorar nociones que desde el campo de la enseñanza-aprendizaje consideramos necesario aclarar; asimismo, exploramos el terreno de diferentes teorías del aprendizaje a manera de reconocer la manera en que se entretejen supuestos formales que nos condujeron a aspectos más prácticos, estratégicamente hablando. Finalmente, al abordar las estrategias de aprendizaje, explorando el campo de la lectura, no se pretendió establecer prácticas docentes que conduzcan al desarrollo o mejoramiento de las mismas, sino que la pretensión ha sido subrayar la importancia de considerar las estrategias que las diferentes dimensiones de la metacognición propone. En efecto, este trabajo constituye un telón que se levantará para mostrar los resultados de un diagnóstico que se realiza a una población específica con la finalidad de explorar sus procesos metacognitivos así como sus hábitos de lectura. Los resultados nos permitirán establecer pautas representativas de un contexto real estudiado. Dicho esto, y teniendo en cuenta lo expuesto, se puede afirmar, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias lectoras en contextos de didáctica de lenguas y culturas, deben de considerar el proceso de aprender a aprender y con ello la autonomía de la mano de la colaboración a través de un

aprendizaje significativo, situado y participativo en el que la lectura no sea una tarea aislada, sino parte del proceso complejo de aprender.

Bibliografía

Amigues, R. (2007). Enseignement-Apprentissage. En *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle* Amigues, R.y Zerbato-Poudou. Retz. Paris.

Aparicio Gómez, O.Y. y Ostos Ortiz, O.L. (2018). El constructivismo y el construccionismo, *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 11, núm. 2, 2018 Julio-Diciembre, pp. 115-120 Universidad Santo Tomás; DOI: https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05 recuperado enero 2025.

Calero Guisado, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes.* Wolters Kluwer. Madrid.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

Cuq, J-P et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG: Grenoble.

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill. México

Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Clé Internationale. Paris.

Holec, H. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?* https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf recuperado el 12 de enero 2025.

INEGI (2024). Comunicado de prensa núm. 200/23 20 de abril de 2023 página 1/18 módulo sobre lectura 2023 https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb24.pdf recuperado el 05 de marzo 2025.

Koudraogo R. A. (2022). *Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation* ffhal03741628 HAL Id: hal-03741628 https://hal.science/hal-03741628v1 recuperado el 10 de enero 2025.

Mayor, J., A. Suengas, J. González (1995). *Estrategias metacognitivas*. Síntesis. Madrid.

Presidencia de la República, versión estenográfica de la conferencia matutina en Palacio Nacional, 12 de diciembre de 2018 https://www.gob.mx/amlo/prensa/conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-12-de-diciembre-de-2018.

Osses Bustingorry, S., Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender en *Estudios Pedagógicos* XXXIV, Nº 1: 187-197, Universidad Austral de Chile.

Serrano, J.M, Pons Parra R.M (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa* Vol. 13, Núm.1 UABC: México https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708.

CAPÍTULO 2.

Marco teórico conceptual de la literacidad en la investigación como parte de la formación de docentes de inglés como lengua extranjera

Liliana María Villalobos González
Ariel Vázquez Carranza

Introducción

La clase de geometría en México forma parte del plan de estudios de nivel secundaria. Esta asignatura se enfoca en estudiar las propiedades y magnitudes de las figuras en el plano y en el espacio. Una de las actividades más características de esta materia es la construcción de figuras geométricas con cartoncillo y algún tipo de adhesivo, siguiendo un proceso sencillo paso a paso para unir las partes, todo un reto. Por ejemplo, armar un icosaedro, compuesto por 20 caras en forma de triángulos equiláteros, o un dodecaedro, formado por 12 caras pentagonales. Este ejercicio permite visualizar la composición de las figuras y lograr uniformidad en cada uno de sus lados, uniendo con precisión cada parte con pegamento. Sin embargo, no es una tarea sencilla, como muchos recordarán de aquella etapa de nuestra vida académica. En momentos, pareciera que nunca lograremos unir cada extremo y terminar. Del mismo modo nos encontramos ahora, intentando unir las diferentes "caras" del tema de la literacidad en investigación, un elemento crucial en la formación de docentes de inglés como lengua de cualquier nivel profesional. ¿Por dónde empezar? ¿Qué temas incluir? ¿Cómo presentar la literatura relacionada con el tema en el área específica de la docencia de lenguas? Cada uno de estos aspectos es como una cara de un poliedro o un icosaedro, parte esencial para resaltar la importancia del tema en esta área. La meta es lograr una composición uniforme y coherente que resalte cada uno de sus elementos significativos que se espera poder lograr con este texto para su comprensión.

Pondremos en perspectiva el escrito con la interesante reflexión de Dudley Reynolds cuando afirma que "los profesores quieren saber las respuestas a las preguntas" (Xerri, 2018, p. 2), destacando un aspecto fundamental en la investigación docente. Agrega el autor, que convertirse en alfabetizado en investigación es una prioridad en la actualidad. El valor de la investigación docente como fuente de desarrollo profesional, conocimiento y el cambio dentro del aula ha ganado importancia en los últimos años.

Lamentablemente, existe un discurso generalizado entre los profesores sobre la desconexión (desunión) que existe entre la enseñanza de lenguas y la investigación en enseñanza de lenguas. Kostulas (2023) dice que esto a veces se ve amplificado por dicotomías inútiles, que alejan a los docentes de las intenciones de realizar investigación. En sus formas más extremas, ese discurso adopta la forma de aforismos, como la proclama de Péter Medgyes de que "los docentes pueden desempeñarse bien sin la intervención de personas y/o estudios externos" (2017, p. 491). Medgyes, continúa afirmando que es un hecho que una proporción muy baja de profesores en ejercicio tiene el hábito de leer artículos de investigación relacionados con la enseñanza de lenguas. Se supone que la causa principal de este abandono es que la enseñanza y la investigación son dos formas distintas de actividad sin vínculos que las conecten aparentemente.

Después de comparar los conceptos de progreso y cambio en la investigación versus la enseñanza, este capítulo analiza la cuestión de la relevancia resumida en la pregunta: ¿Quién necesita a quién? Si bien para los investigadores es de suma importancia llegar a los docentes, lo contrario no se aplica: los docentes pueden obtener buenos resultados sin la intervención de personas externas. Es hora, por lo tanto, de conceder más protagonismo al profesor-investigador, que es un profesional capaz de analizar su trabajo por sí solo e intercambiar sus conocimientos y experiencias con sus compañeros docentes.

Un argumento sólido es que, una línea de demarcación fuerte que separa la investigación de la enseñanza parece especialmente fuera de lugar en una profesión como la educación de idiomas que tiene, en esencia, una mentalidad de construir conexiones: conexiones entre idiomas, entre culturas, entre personas con diferentes perspectivas y roles. En los párrafos que siguen intentaré explicar, la relación estrecha que existe entre el proceso investigativo y la forma-

ción de un docente en lenguas extranjeras. Martínez (2006, p. 180) sostiene que un "docente de lenguas competente debe saber articular de manera pertinente y creativa los distintos tipos de saberes disciplinares y profesionales que tiene cuando planifica, promueve, conduce y evalúa procesos de aprendizaje" dentro del contexto áulico.

Esto es lo que hace que el papel de la investigación sea importante en la educación en general: ya que, en su mejor expresión, tiene como objetivo desestabilizar el conocimiento establecido y proponer nuevas, y en ocasiones superiores formas de comprender lo que previamente se daba por sentado. Un ejemplo ampliamente reconocido en el campo de la investigación en adquisición de segundas lenguas (SLA, por sus siglas en inglés) es la hipótesis de la enseñabilidad (teachability hypothesis) de Pienemann (1989) que en su momento puso en entredicho las metodologías tradicionales de estructuración de los programas de aprendizaje de idiomas. Propone que los estudiantes adquirirán características de una segunda lengua (L2) si lo que se les enseña está relativamente cerca de su etapa de desarrollo del lenguaje. Más recientemente a través de procesos investigativos y uno de tantos casos, los avances en la teoría de la evaluación han cuestionado la validez y eficacia de diversos formatos de pruebas estandarizadas, subrayando la necesidad de un enfoque más crítico y dinámico en este ámbito.

Desarrollar al menos cierta familiaridad con tales avances es una parte importante de la alfabetización en investigación. Pero la alfabetización investigadora implica algo más que eso. También se trata de desarrollar una actitud inquisitiva hacia todos los datos de la educación, una disposición a buscar evidencia de lo que funciona mejor y una capacidad para producir los tipos de conocimientos contextualmente relevantes que sean más beneficiosos para guiar la práctica a nivel local.

Abordemos el objeto de estudio con un pensamiento reflexivo y analítico, descomponiéndolo en sus elementos esenciales para no perdernos en la complejidad del proceso. Mediante un enfoque metódico y estructurado, podemos alcanzar una comprensión más profunda y proponer soluciones claras y efectivas. Esto nos invita a desglosar el concepto de literacidad, un tema multifacético, en componentes manejables que faciliten su análisis ordenado, evitando confusiones y proporcionando una base sólida para la reflexión y el debate.

Objetivos que se pretenden lograr con los antecedentes teóricos y conceptuales del tema.

Los objetivos a lograr con este capítulo sobre la literacidad en la investigación en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera son los siguientes:

1. Definir la literacidad en investigación en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, destacando su importancia para el desarrollo profesional docente, lo cual ya se presentó en la parte introductoria.
2. Identificar y describir las competencias necesarias para que los docentes desarrollen habilidades de investigación, incluyendo la formulación de preguntas, el diseño de estudios, la recolección y análisis de datos, y la interpretación de resultados en contextos educativos.
3. Explorar la investigación que los docentes deben desarrollar para fomentar una mentalidad investigadora, promoviendo una visión crítica y reflexiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
4. Examinar los beneficios de la investigación en la práctica docente, mostrando cómo la capacidad de realizar y analizar investigaciones contribuye a la toma de decisiones informada y a la mejora de la calidad de la enseñanza.
5. Proporcionar estrategias para incorporar la literacidad en investigación en la formación docente, incluyendo métodos y herramientas que faciliten a los futuros docentes el acceso a la investigación y el desarrollo de sus propias investigaciones.
6. Analizar diferentes momentos que enfrentan los docentes en formación o en activo para desarrollar la literacidad en investigación y proponer posibles soluciones o enfoques para superar estos obstáculos.
7. Presentar estudios, experiencias o prácticas en la formación de docentes de inglés, en los que se destaque el papel de la investigación y cómo esta ha impactado en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Estos objetivos ayudarán a establecer una base para entender cómo la literacidad en investigación puede potenciar la efectividad de los docentes de inglés como lengua extranjera y fomentar un enfoque más reflexivo y fundamentado en la enseñanza.

Introducción a la literacidad en investigación educativa

Definición de literacidad y literacidad en la investigación

Definir literacidad en el orden lógico para lograr el propósito del trabajo es como armar las figuras geométricas como el icosaedro o el dodecaedro mencionadas anteriormente, interminable. El número de definiciones derivadas de diferentes contextos, situaciones, experiencias y/o estudios lleva a que el término varíe, se modifique, cambie, se le agregue otro calificativo y así y todo quizá no se logra captar la inmensidad del evento en su totalidad. Trataremos para propósitos del texto limitarnos a aquellas definiciones que clarifican un poco la intención del proyecto. ¿Qué es la literacidad? Montes Silva y López Bonilla (2017) nos recuerdan que, el término literacidad se deriva del inglés literacy, que en español ha sido traducido de diversas maneras y con diferentes connotaciones: alfabetización o cultura escrita (Ferreiro, 1999), literacia, literalidad o literidad –usado en América, calcando el literacy en inglés, y escrituralidad– propuesto como alternativa a la oralidad (Cassany, 2005, p. 90). Agregan las autoras, que los términos que se prefieren en la literatura especializada en español son alfabetización y literacidad. Por lo que, en este momento se concibe que ambos conceptos tienen cabida en el mismo enfoque teórico; no obstante, se asocian con significados distintos (Montes Silva y López Bonilla, 2017, pp. 162-178) y habrá que estar atento a ello.

Por ejemplo, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) menciona, primeramente, a la alfabetización como la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización implica un proceso continuo de aprendizaje que permite a los individuos alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial al igual que participar plenamente en su comunidad lo mismo que en la sociedad en general (UNESCO, 2017). La alfabetización es la piedra angular de la educación, sea cual sea su definición. La alfabetización se refiere a la capacidad de las personas para leer y escribir (UNESCO, 2017). La lectura y la escritura, a su vez, tratan de codificar y decodificar información entre símbolos escritos y sonido (Resnick, 1983; Tyner, 1998).

Sin embargo, la UNESCO ha ampliado el concepto de "literacidad" en sus documentos para abarcar un conjunto más amplio de competencias que incluyen no solo la lectura y escritura, sino también habilidades contextuales específicas. La literacidad no solo implica la capacidad básica de leer y escribir, sino también la competencia para aplicar estas habilidades en la vida diaria. Según la UNESCO, la literacidad incluye:

- La capacidad de acceder, analizar y utilizar información de manera crítica.
- El desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la adaptación en contextos culturales y sociales diversos.
- Competencias que van más allá del texto escrito, incluyendo formas digitales y multimedia.

La UNESCO (n.d.) utiliza el término en su programa de Alfabetización para Todos, señalando que: la literacidad es fundamental no solo para la dignidad y la calidad de vida de los individuos, sino también para el desarrollo social, cultural y económico de las comunidades y naciones.

Rovira Salvador (2018) define la literacidad de una manera un poco más concreta, como un concepto que hace referencia a la capacidad de crear conocimiento a partir de la lectura. Agrega también, que la literacidad es el conjunto de competencias y habilidades que capacitan a la persona para recoger y procesar la información en determinado contexto mediante la lectura y convertirla en conocimiento independientemente del la disciplina o ámbito que se aborde.

Ahora exploremos otro aspecto fundamental de la literacidad: el tiempo. Riquelme Arredondo y Quintero Corzo (2018), señalan que el concepto de literacidad ha sido analizado desde distintas perspectivas, mostrando una evolución en su entendimiento a lo largo del tiempo. Las autoras señalan que, inicialmente, la literacidad se comprendía de manera binaria, es decir, se consideraba simplemente la presencia o ausencia de un atributo (alfabetizado o no alfabetizado). Actualmente, el término incluye una amplia variedad de definiciones. Justifican la labor al pretender establecer una definición clara y fundamental para entender las distintas concepciones y su transformación, examinando estudios que abordan empíricamente su significado. Riquelme Arredondo y Quintero Corzo

(2018) presentan esta temática mediante la conjunción de un estado del arte sobre la noción de literacidad. La metodología utilizada se basó en criterios para seleccionar antecedentes teóricos y empíricos, ejecutándose en dos fases: a) búsqueda y organización de fuentes para un proceso sistemático, y b) integración y análisis crítico de las mismas, permitiendo así recopilar las conceptualizaciones más relevantes. Los resultados muestran una amplia variedad de interpretaciones sobre la literacidad. Literacidad como un conjunto de habilidades individuales, como aplicada, practicada y situada, como un proceso de aprendizaje y por último como texto (UNESCO, 2006).

En resumen, la comprensión del concepto ha evolucionado debido a los inevitables cambios de un mundo globalizado. La perspectiva política y educativa que se adopte sobre la literacidad resulta fundamental, ya que influirá directamente en las políticas de enseñanza y en el desarrollo de habilidades que facilitarán la integración social futura de los estudiantes. La literacidad siempre implica una forma de emplear la lectura y la escritura dentro de un propósito social específico. Al observar los usos de la lectura y la escritura fuera del entorno escolar, es evidente que no son fines en sí mismos: nadie lee o escribe simplemente por hacerlo. Por el contrario, estas actividades son herramientas para alcanzar metas sociales y participar en prácticas culturales más amplias: se lee una receta para cocinar, se escribe una carta para mantener una amistad, se completa una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, se lee el periódico para estar informado, o se escribe una lista para organizarse mejor, entre otros ejemplos (Zavala, 2008).

Para concluir el análisis, es pertinente destacar la definición propuesta por Daniel Xerri (en Coombe, C., Hiasat, L., Johnston, D. y Dastakeer, W., 2019, p. 37), en la que se incorpora el campo de la investigación al concepto de literacidad, denominándolo “literacidad en investigación”, (Research Literacy), también conocida como alfabetización en investigación, puede entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y creencias necesarios para involucrarse en actividades de investigación de manera efectiva. Esto incluye competencias técnicas, como la capacidad para formular preguntas de investigación, diseñar instrumentos adecuados, recopilar y analizar datos, y difundir hallazgos y recomendaciones. Además, la literacidad en la investigación abarca

la capacidad de participar críticamente con la investigación, evaluando la calidad y la relevancia de los estudios. Las actitudes y creencias adecuadas hacia la investigación, incluyendo las concepciones sobre su naturaleza y procesos, que también forman una parte integral de esta alfabetización.

Importancia de la literacidad en investigación en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera

La literacidad en investigación desempeña un papel fundamental en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera, ya que les permite desarrollar habilidades analíticas, críticas y metodológicas necesarias para comprender, evaluar y producir conocimiento relevante en su área dentro del aula. A través de esta literacidad, los futuros docentes no solo aprenden a investigar de manera efectiva, sino que también adquieren la capacidad de adaptar sus prácticas pedagógicas basándose en evidencia y en enfoques innovadores que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Además, el dominio de la literacidad en investigación fomenta en los docentes una actitud reflexiva y cuestionadora, impulsándolos a buscar constantemente la mejora en sus métodos de enseñanza. Esto es especialmente importante en un campo como la enseñanza del inglés, donde los contextos culturales y lingüísticos de los estudiantes son diversos y cambiantes. La capacidad de interpretar estudios y aplicar hallazgos de investigación les ayuda a personalizar sus estrategias didácticas y a contribuir al avance de la disciplina.

En este sentido, la literacidad en investigación no solo enriquece el perfil académico de los docentes en formación, sino que también fortalece su rol como agentes de cambio en el ámbito educativo, capaces de promover una enseñanza del inglés que sea inclusiva, adaptada y basada en evidencias.

La literacidad por lo tanto, es entendida como la capacidad de interactuar de manera crítica y significativa con textos en sus múltiples formas (lectura, escritura, comprensión y producción de discursos), es fundamental en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera por varias razones, pero la literacidad en la investigación permite comprender, diseñar, llevar a cabo y evaluar actuares pedagógicos de manera crítica.

Para abordar el tema de la importancia de la literacidad en investigación en la formación de docentes de inglés como lengua extranjera, mencionaremos algunos referentes clave en la literatura académica, como son las aportaciones de Freeman y Johnson (1998), Borg (2009), Coombe (2019), sin menospreciar a otros.

Freeman y Johnson (1998), pioneros en el tema y cuyo trabajo ha sido referente durante mucho tiempo, destacan la importancia del conocimiento contextual y la investigación en la formación de profesores de idiomas, subrayando la literacidad como una herramienta clave para la reflexión y la mejora profesional. Presentan un enfoque que transforma la comprensión tradicional de la formación docente. Su marco teórico se basa en tres elementos principales: a) el maestro como individuo con conocimiento al igual que con una experiencia personal, b) el aprendizaje como un proceso situado y contextual, y c) el conocimiento de la enseñanza como un constructo sociocultural. Proponen que los programas de formación docente deben estar más conectados con la práctica en el aula y menos centrados en la teoría descontextualizada, y sugieren que los docentes participen activamente en la investigación de su propia práctica para mejorar sus habilidades.

Borg (2009), por otro lado, analiza cómo los docentes se relacionan con la investigación en su práctica y formación, subrayando la necesidad de una literacidad en investigación para entender y aplicar hallazgos en el aula. En su estudio de 2009, Borg explora las concepciones de investigación de los docentes de inglés, centrándose en su comprensión y compromiso con las actividades de investigación. Si bien Borg no proporciona una definición única y explícita de "literacidad en investigación" para los profesores de inglés como lengua extranjera, su trabajo implica que la alfabetización en investigación abarca una comprensión de los conceptos de investigación: los profesores deben comprender las metodologías de investigación fundamentales, la terminología y los propósitos de realizar investigaciones en educación de idiomas. Participar en la investigación: implica leer, interpretar y evaluar críticamente estudios de investigación para informar y mejorar las prácticas docentes. La realización de investigaciones anima a los profesores a emprender sus propios proyectos, como la investigación-acción, para investigar y mejorar sus métodos de enseñanza. En su trabajo,

Borg enfatiza que fomentar la alfabetización investigadora entre los profesores de inglés como lengua extranjera puede cerrar la brecha entre la investigación teórica y la aplicación práctica en el aula, lo que en última instancia conducirá a una enseñanza de idiomas más eficaz.

Brown y Coombe (2015) enfatizan la relación entre la literacidad y la investigación en el desarrollo profesional de los docentes de inglés, destacando la capacidad de los futuros profesores para interpretar, criticar y aplicar investigación en su práctica, pero cuestionan el concepto de investigación, argumentando que en el campo de la enseñanza aprendizaje de lenguas, este término tiene varios significados y que ha evolucionado con el tiempo.

Determinados fundamentos teóricos relacionados con la literacidad en investigación

Los fundamentos teóricos o en los que se apoya la literacidad en investigación para docentes de inglés como lengua extranjera se sustentan en diversas perspectivas educativas y lingüísticas. Para su análisis nos centraremos en las más relevantes con breves aportaciones.

Literacidad académica y la disciplina en la enseñanza de lenguas

La literacidad en investigación en la enseñanza de idiomas se refiere a la capacidad de los educadores y estudiantes para acceder, interpretar, evaluar y aplicar de manera efectiva los resultados de la investigación dentro del campo de la educación de idiomas. Implica comprender los principios del diseño, la metodología y el análisis de datos de la investigación, así como la capacidad de evaluar críticamente la relevancia y validez de los estudios en relación con contextos educativos específicos.

La disciplina en la enseñanza de idiomas se relaciona con el enfoque estructurado tanto en los procesos de instrucción como de aprendizaje. Implica la implementación de estrategias pedagógicas, el cumplimiento de estándares curriculares y el cultivo de un ambiente en el aula propicio para el aprendizaje enfocado. La disciplina también enfatiza la importancia de mantener el rigor académico, fomentar la autonomía del alumno y promover un progreso constante hacia la competencia lingüística y comunicativa.

Juntas, la alfabetización académica en la disciplina forman la base de una educación lingüística eficaz, asegurando que los estudiantes no sólo dominen el uso del idioma, sino que también estén preparados para involucrarse con el contenido académico de manera crítica y segura.

La literacidad en investigación implica por lo tanto, no solo la capacidad de leer y escribir textos académicos, sino también de comprender y producir conocimiento disciplinar. Lea y Street (2006, 1998) introducen la idea de literacidad académica, lectura y escritura, como un conjunto de prácticas sociales que varían según el contexto disciplinar, las culturas y los géneros.

Enfoque socioconstructivista

La investigación científica implica un proceso social, y las interacciones sociales tienen una influencia importante en lo que clasificamos y entendemos como conocimiento objetivo. A partir de un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura son repensadas desde el concepto de literacidad. Basado en las teorías de Vygotsky, este enfoque enfatiza que el aprendizaje y desarrollo de habilidades investigativas ocurren en contextos sociales a través de la interacción y colaboración. Los docentes desarrollan la literacidad en investigación mediante la participación activa en comunidades de práctica, compartiendo y construyendo conocimiento.

Bo (2015) examina de manera rigurosa dos interrogantes fundamentales en el estudio del lenguaje: ¿cómo opera el lenguaje? y ¿cuál es el origen del significado lingüístico?. A partir de estos cuestionamientos, se desarrolla una defensa del constructivismo social como marco teórico para explicar tanto la naturaleza del lenguaje como la del significado. En primer lugar, el autor argumenta que la función primaria del lenguaje no es la representación, sino la comunicación, lo que lo sitúa como un fenómeno intrínsecamente social. Segundo, el significado lingüístico emerge de una doble fuente: por un lado, la interacción causal entre los seres humanos y el mundo, y por otro, las interacciones sociales entre los individuos. Este significado se configura a través de una correlación entre el lenguaje y el mundo, mediada por las intenciones colectivas compartidas dentro de una comunidad lingüística. Asimismo, sostiene que el significado lingüístico descansa en las convenciones desarrolladas por dicha comunidad a lo largo de

un proceso de comunicación. El conocimiento semántico se concibe como un acervo que integra tanto saber empírico como enciclopédico, junto con los usos lingüísticos en sociedad. Subraya, además, que el lenguaje y su significado no son estáticos, sino que evolucionan a ritmos diferenciados en función de los cambios en las prácticas comunicativas de la comunidad lingüística en cuestión.

El enfoque constructivista interpretado por Bo (2015) enfatiza una relación tríadica entre el lenguaje, los seres humanos y el mundo, trascendiendo así las perspectivas reduccionistas que limitan su análisis a la relación diádica entre lenguaje y mundo. Si la perspectiva del constructivismo sociocultural lingüístico apela a una explicación del aprendizaje que parte de la interacción del mundo interno y externo de la persona, y cuyo vínculo de realización para esa interacción se realiza entre pares, contexto y personas de otros contextos y el puente es el lenguaje. Este marco ofrece una comprensión más holística y dinámica de la interacción entre los sistemas lingüísticos y los contextos sociales que los moldean y los escenarios a indagar.

La construcción social del conocimiento en la formación docente para la enseñanza del inglés implica la creación de un entorno de aprendizaje en el que docentes y alumnos colaboran activamente para desarrollar una comprensión compartida de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque se fundamenta en los principios del constructivismo social, como los postulados por Dewey y Vygotsky, quienes sostienen que el conocimiento se genera a través de la interacción, el diálogo y las experiencias compartidas dentro de una comunidad (Smith, 2001). Aún hoy, concebir el conocimiento en el aula como un producto de la construcción social, en lugar de una mera transmisión unidireccional del docente al alumno, tiene un impacto profundo en la práctica de la enseñanza del inglés.

Investigación-Acción (Action Research)

Burns (2005 en Peralta-Castro y Cass Zubiría, 2023) afirma que las semillas modernas de la investigación-acción en contextos educativos se pueden encontrar en los trabajos de Dewey, (1929 en Peralta-Castro y Cass Zubiría, 2023), en los que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Los argumentos de Dewey contra la separación entre teoría y práctica fueron profun-

damente influyentes en la investigación educativa en la primera parte del siglo XX. Hoy en día, este enfoque permite a los docentes investigar su propia práctica para mejorarla. Kurt Lewin (1946), el padre de la disciplina y posteriormente Carr y Kemmis (1986) argumentan que la investigación-acción es una herramienta esencial para empoderar a los docentes, ayudándolos a ser investigadores reflexivos de su enseñanza. Wallace (1997) la define como una guía práctica para profesores que desean desarrollar su experiencia profesional investigando su propia enseñanza de manera sistemática y organizada para entonces producir un proyecto o una disertación como parte de su proceso de formación.

Por otro lado, Crookes (1993) ofrece dos definiciones distintas de investigación-acción en su trabajo sobre pedagogía de segundas lenguas:

a) La investigación-acción como forma de investigación impulsada por los docentes: en esta definición, la investigación-acción se considera un proceso reflexivo en el que los docentes investigan sistemáticamente sus propias prácticas en el aula con el objetivo de mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Este enfoque enfatiza el papel del docente como investigador que identifica problemas, implementa soluciones y evalúa los resultados dentro del contexto inmediato de su aula.
b) Investigación-acción como investigación colaborativa: la segunda definición enmarca la investigación-acción como un proceso más colaborativo, que involucra a grupos de docentes, administradores o incluso investigadores externos que trabajan juntos para abordar desafíos educativos más amplios. Esta forma de investigación-acción se extiende más allá de las aulas individuales y se centra en esfuerzos colectivos para mejorar las prácticas y los sistemas educativos a través de la investigación y la acción compartidas.

Ambas definiciones resaltan la naturaleza práctica y cíclica de la investigación-acción como: planificar, actuar, observar y reflexionar, pero difieren en el alcance y el nivel de colaboración involucrada.

Otra perspectiva nos lleva al trabajo de Hammersley (2023) en el que comenta sobre la considerable variación tanto en las ideas sobre la naturaleza de la investigación como en las concepciones de su relación con la práctica, siendo esta última un reflejo frecuente de diferentes perspectivas sobre la educación.

También existe una variación significativa en las suposiciones acerca de qué, y cuánto, deben saber los docentes sobre la metodología de investigación; en resumen, qué nivel y tipo de alfabetización investigativa se requiere de ellos. Y pregunta: ¿deben los docentes evaluar la investigación según los estándares académicos normales, o es necesario revisar esos estándares?

El autor propone el ejemplo de la investigación-acción como útil para ilustrar la variación en las suposiciones tanto sobre la investigación como sobre la educación. Se han propuesto varias versiones de esta metodología:

a) La investigación-acción centrada en los medios, que se ocupa de encontrar soluciones a problemas prácticos inmediatos con el fin de mejorar la eficacia de las formas actuales de enseñanza.
b) Investigación-acción orientada a investigar tanto qué enseñar como enseñarlo.
c) Investigación-acción centrada en el desarrollo profesional y personal de los docentes, por ejemplo, mediante la creación de teorías educativas.

Investigación-acción crítica enfocada en descubrir formas de generar cambios sociopolíticos, visto esto como un prerrequisito esencial para mejorar la educación.

En resumen, la investigación-acción ha ganado importancia en la enseñanza del idioma inglés durante las últimas dos décadas, ofreciendo un enfoque socioconstructivista del aprendizaje profesional (Burns, 2018). Al participar en la investigación-acción, los profesores de idiomas pueden mejorar sus prácticas pedagógicas, ampliar sus conocimientos y contribuir al campo de la educación de idiomas. Al utilizar un enfoque socioconstructivista posiciona a los docentes como agentes activos dentro de un contexto social, permitiendo la investigación como solucionador de problemas dentro del aula.

Teoría crítica

La teoría crítica del lenguaje reconoce que el lenguaje debe verse dentro de su contexto sociopolítico y es portador de ideología. Considera el lenguaje como una práctica social.

Paulo Freire argumenta que la educación debe ser una práctica liberadora. En el contexto de la investigación docente, esto implica cuestionar estructuras educativas y promover una enseñanza crítica y transformadora. La literacidad en investigación fomenta una perspectiva crítica hacia las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, empoderando a los docentes para influir en su contexto.

Bozkurt y Topkaya (2023) exploran la integración de la pedagogía crítica en la enseñanza del idioma inglés como un enfoque transformador que desafía los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas. La enseñanza de idiomas está profundamente entrelazada con la dinámica de poder, las jerarquías sociales y la difusión de las ideas dominantes valores culturales. Incorporando contextos personales, sociohistóricos y políticos al lenguaje aprendizaje, la pedagogía crítica capacita a los estudiantes para analizar críticamente e interactuar con el inglés como lenguaje y sus implicaciones. Las autoras ofrecen una visión general de la pedagogía crítica, sus fundamentos teóricos, fundamentos arraigados en la teoría crítica, sus principios básicos y su relevancia para la enseñanza del inglés, destacando la necesidad de abordar las complejidades sociales y políticas en la educación de idiomas. Además, analizan las formas prácticas de integrar la pedagogía crítica en el aula, como la formulación de problemas, el uso de contenidos y materiales, y desarrollar tareas críticas. En general, integrar la pedagogía crítica tiene como objetivo crear entornos de aprendizaje inclusivos que fomenten el dominio lingüístico, la interculturalidad, la competencia y participación en el ámbito sociopolítico.

Teoría de la reflexión crítica

La reflexión crítica, propuesta por Donald Schön (1983), es esencial para que los docentes analicen sus prácticas y los contextos en los que enseñan. A través de la literacidad en investigación, los docentes desarrollan la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus decisiones pedagógicas y su impacto en el aprendizaje. Schön se centra en cómo los docentes pueden mejorar sus prácticas a través de la reflexión. El autor introduce dos conceptos clave en su Modelo de Reflexión: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, que son fundamentales para el desarrollo profesional continuo, especialmente en la enseñanza de lenguas y el desarrollo de la competencia de la literacidad en investigación. La reflexión

abarca no sólo la toma de conciencia de problemas de enseñanza, sino también la autoconciencia del docente como persona en el acto de enseñar. Dicha consciencia de sí mismos permite a los docentes estar más integrados como profesores porque pueden entender quiénes son, qué hacen y cómo y por qué lo hacen.

Desarrollo de la competencia investigadora

Desarrollar competencias en investigación es crucial para los profesores de idiomas, ya que les permite participar críticamente en la investigación, mejorar sus prácticas docentes y contribuir al campo académico. Este desarrollo incluye habilidades como formular preguntas, diseñar investigaciones, recopilar y analizar datos, e interpretar resultados, conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a un individuo realizar, analizar y aplicar investigaciones de manera efectiva. Implica la capacidad de investigar sistemáticamente una pregunta o problema, recopilar e interpretar datos y sacar conclusiones basadas en evidencia.

En el contexto de la educación y la enseñanza de idiomas, la competencia investigadora permite a los docentes mejorar su práctica y contribuir a la comunidad académica con la resolución de problemas en el aula.

Refiriéndose a la enseñanza de idiomas, Xerri (2018, p. 130) afirma que la alfabetización investigativa implica el conocimiento y las habilidades con respecto a hacer investigación, pero también implica un conjunto de actitudes y creencias que permiten verse como alguien capaz de investigar y considerar la investigación como parte de la propia. Esta visión de la alfabetización en investigación va claramente más allá del mero estudio de las investigaciones publicadas y sugerencias para una participación más activa en la investigación profesional (Fürstenberg, 2024).

Kostoulas (en Xerri, 2018) sostiene que la respuesta a las dos caras de la moneda, teoría y práctica, implicada también en desarrollar la competencia investigativa de los docentes y lo define basándose en Borg (2009), el primero es la alfabetización en investigación, que implica la capacidad para localizar investigaciones relevantes, evaluarlas en relación con las necesidades específicas de enseñanza y aplicarlas juiciosamente al contexto profesional de cada docente. El segundo componente es experiencia en investigación, que define como com-

promiso con la indagación basada en el aula. Juntos constituyen un importante aspecto de la competencia general de los docentes (junto con el conocimiento de la materia y competencia), porque permiten a los profesores desarrollar una comprensión de las mejores prácticas que tiene fundamento empírico y es personalmente relevante.

Aprendizaje Basado en Evidencia (Evidence-Based Practices)

Kazancı Tınmaz y Sezgin (2023) destacan que la alfabetización investigativa es fundamental para que los docentes ejerzan su labor basándose en conocimientos sólidos derivados de la investigación. El aprendizaje basado en evidencia se centra en el uso de datos e investigaciones empíricas para tomar decisiones informadas sobre la práctica docente y pedagógica. Este enfoque no solo promueve la capacidad de los docentes para interpretar los hallazgos de la investigación, sino que también les otorga la libertad de aplicarlos de manera efectiva en sus contextos específicos.

En la enseñanza de idiomas, el aprendizaje basado en evidencia pone énfasis en la implementación de métodos y estrategias que han demostrado ser eficaces a través de estudios empíricos. La integración de la alfabetización investigativa en estas prácticas asegura que los docentes puedan evaluar, interpretar y adaptar críticamente los resultados de las investigaciones para optimizar su enseñanza.

Mediante el entendimiento profundo, el pensamiento crítico, y la práctica reflexiva, se facilita la conexión entre la teoría y la práctica. Esto no solo contribuye al desarrollo profesional de los docentes, sino que también fomenta una comunidad educativa más informada y efectiva, mejorando así tanto la enseñanza como los resultados de aprendizaje a través de la selección de métodos validados.

Enfoque metacognitivo

La metacognición, como subraya Flavell (1979), pionero en el tema, es un componente clave en el proceso investigativo, ya que se refiere a la capacidad de los individuos para reflexionar sobre su propio pensamiento y autorregularlo. En el ámbito educativo, este enfoque cobra especial relevancia, ya que permite a los docentes optimizar su propio desarrollo profesional y procesos de investigación.

Flavell (1985) distingue dos componentes fundamentales de la metacognición: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas. El primero se divide en tres aspectos principales: el autoconocimiento (conciencia de las propias fortalezas y limitaciones como aprendiz e investigador), el conocimiento de la tarea (entendimiento de las demandas y características de las actividades), y el conocimiento de estrategias (comprensión de los métodos más efectivos para alcanzar objetivos específicos).

Por otro lado, las experiencias metacognitivas se refieren a los procesos de monitoreo y regulación. Esto incluye la capacidad de supervisar el progreso, reflexionar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas y ajustarlas según sea necesario. Este componente no solo contribuye a la mejora continua del docente, sino que también fomenta una actitud crítica y reflexiva, indispensable para el avance académico y profesional.

En el contexto de la enseñanza, el enfoque metacognitivo implica que los docentes sean capaces de planificar sus objetivos de aprendizaje, monitorear su avance y evaluar tanto sus logros como sus áreas de mejora. Esta autorregulación no solo enriquece su práctica educativa, sino que también los convierte en modelos de aprendizaje autónomo para sus estudiantes, promoviendo en ellos de igual manera habilidades similares.

Desarrollo de habilidades de literacidad en investigación en el docente de inglés como lengua extranjera

Boyd, Szplit y Zbróg (2022) refieren que existe un consenso a nivel internacional, de que la calidad de la enseñanza es un pilar fundamental en los sistemas educativos eficaces. Dentro de este consenso, sin embargo, agregan que, la contribución y el papel de los propios docentes ha sido de debate, de controversia. Un docente puede situarse a lo largo de un continuo que va desde un técnico, cuya práctica se basa en la aplicación de evidencia, hacia un profesional que emplea un juicio crítico fundamentado en la investigación para decidir qué enseñar y cómo hacerlo. Por lo que, es ampliamente reconocido entre los investigadores educativos que el desarrollo profesional de los docentes de lengua es crucial, ya que beneficia tanto a los propios docentes como a su práctica pedagógica y al aprendizaje de sus estudiantes, por ello, se considera que este desarrollo debe ser

un proceso continuo (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Una de las vías para tal desarrollo es integrar la investigación a la labor docente.

"La literacidad no se trata simplemente de leer y escribir diversos tipos de texto, sino que se traduce en interacción con el texto y las personas para propósitos específicos en contextos particulares de uso", afirman Aceves-Azuara y Mejía-Arauz, (2015, p. 76). De igual manera continúan en reafirmar que, la literacidad no constituye una competencia que pueda ser adquirida ni enseñada a través de un programa uniforme y estandarizado. Por el contrario, se trata de una práctica compleja que se configura mediante interacciones sociales y la participación en experiencias, procesos y elementos propios del contexto.

Fundamentalmente, como señala Hargreaves (1996), la enseñanza es una profesión intrínsecamente vinculada a la investigación y la investigación debe ser una parte sostenible e integral de ser un docente profesional. Las habilidades de alfabetización investigadora son cruciales para los profesores de inglés como lengua extranjera, ya que contribuyen a su desarrollo profesional y prácticas de enseñanza efectivas. Los estudios han destacado la importancia de desarrollar la alfabetización en investigación en los docentes que inician su carrera a través de esfuerzos de colaboración entre universidades y escuelas (Evans, Waring, y Christodoulou, 2017). Los profesores necesitan ser investigadores de su propia práctica para ser profesionales eficaces (Usher, 1996). Aquellos docentes que asumen el doble rol de educadores e investigadores buscan responder a sus propias inquietudes mediante la realización de investigaciones y la adopción de una toma de decisiones basada en datos (Hathaway y Norton, 2018).

En este sentido, el desarrollo de competencias en literacidad investigativa es un componente crucial para los docentes de inglés como lengua extranjera en formación, ya que fortalece la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, impactando de manera significativa en la formación académica y profesional del individuo. El conjunto de competencias y habilidades se componen tales como:

I. La búsqueda y evaluación de información:
    - Los docentes desarrollan la capacidad de identificar fuentes confiables de información, incluyendo artículos académicos, estudios de caso y recursos pedagógicos.

- Evalúan la relevancia y la calidad de la información encontrada para su uso en el aula.

II. Comprensión crítica de textos académicos:
    - Los docentes deben interpretar y analizar textos complejos en inglés, lo que mejora tanto sus habilidades lingüísticas como su capacidad de enseñanza.
    - Desarrollan habilidades para criticar estudios, evaluar métodos de investigación y entender teorías relevantes.

III. Redacción académica en inglés:
    - Los docentes practican la escritura de informes, artículos y reflexiones que documentan sus hallazgos y prácticas pedagógicas.
    - Adquieren destrezas en la redacción formal, manejo de citas y formatos de referencia como APA (American Psychological Association) o MLA (Modern Language Association).

IV. Investigación-acción en el aula:
    - Implementan investigaciones prácticas para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, como la observación sistemática y la recopilación de datos sobre el rendimiento estudiantil.
    - Reflexionan sobre sus prácticas y hacen ajustes basados en evidencia empírica.

V. Uso de tecnología para la investigación y literacidad digital:
    - Refiere específicamente a la capacidad de interactuar de los docentes con información en entornos digitales, incluyendo el uso eficiente y responsable de las herramientas tecnológicas y plataformas en línea. Este tipo de literacidad requiere no solo habilidades técnicas, sino también un compromiso ético en la gestión de la información para favorecer el aprendizaje autónomo y la preparación personal.

VI. Comunicación de hallazgos:
    - Participan en conferencias, talleres y publicaciones, compartiendo sus resultados con la comunidad educativa para contribuir al desarrollo del campo de EFL.

VII. Fomento del pensamiento crítico en los estudiantes:

- Los docentes también desarrollan habilidades para enseñar a sus estudiantes a analizar críticamente información en inglés, promoviendo la literacidad crítica en un contexto de aprendizaje de lenguas.
- Este desarrollo es clave no solo para el avance profesional de los docentes, sino también para elevar la calidad de la educación en inglés como lengua extranjera.

Termino esta sección con la aportación de Kazancı Tınmaz y Sezgin (2023) en la cual definen a la alfabetización investigativa como un conjunto de comportamientos que se desarrollan a lo largo del proceso investigativo y a lo largo del ejercicio profesional. Estos comportamientos incluyen la conciencia de, la actitud, las habilidades y la aplicación práctica de la investigación, elementos que en conjunto facilitan su manifestación. Sin embargo, este compromiso aún no alcanza un nivel significativo, incluso si algunos hallazgos indican que las actitudes de los docentes hacia el valor de la investigación son positivas, los docentes todavía no han mostrado preferencia por la investigación como fuente de información en entornos educativos.

El proceso de investigación en la docencia del inglés

En este apartado, mencionaré el extenso trabajo de Simon Borg (2013) sobre la investigación docente y como ésta ha influido significativamente en el área de la enseñanza del inglés en los últimos tiempos. Logrado a través de un análisis crítico, el autor profundiza en la relación entre la investigación y la práctica en la enseñanza del idioma inglés dentro del aula. Explora igual, los procesos que atraviesan los docentes cuando aprenden a realizar investigaciones dentro de sus instituciones educativas y las culturas prevalecientes en pro y / o en contra. Define que la cognición docente se refiere a lo que los profesores de lengua saben, creen, piensan y hacen. Igual también define a la investigación docente como una indagación sistemática realizada por profesores para mejorar la comprensión y la práctica pedagógica. Su libro “Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis” (2013) sintetiza puntualmente este proceso investigativo y su relación con la cognición de los profesores de idiomas, con lo

que representa un cambio de paradigma en la investigación sobre la enseñanza de idiomas. A pesar de su potencial como fuerza transformadora en el desarrollo profesional, Borg señala que la investigación docente sigue siendo una actividad minoritaria con actividades pedagógicas informales pero en vías de progreso prometedor con investigaciones formales a gran escala.

Selección y formulación de preguntas de investigación relevantes

Identificar áreas clave dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y formular preguntas que aborden problemas específicos, fomentando así la reflexión crítica y la innovación pedagógica.

El primer paso en la investigación educativa es identificar áreas clave que requieran atención dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto implica un análisis crítico de la literatura existente, la observación de prácticas docentes y la identificación de desafíos comunes enfrentados por estudiantes y profesores. A partir de este análisis, se formulan preguntas de investigación claras y específicas que buscan abordar problemas particulares o explorar nuevas oportunidades pedagógicas. Estas preguntas deben ser relevantes, factibles y significativas, orientadas a mejorar los resultados de aprendizaje y enriquecer la práctica docente.

Diseño de estudios de investigación: metodologías y herramientas

Elegir métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, y seleccionar herramientas adecuadas como encuestas, entrevistas, observaciones o análisis de desempeño para responder a las preguntas planteadas de manera rigurosa.

Una vez definidas las preguntas de investigación, es crucial seleccionar un diseño metodológico que permita abordarlas de manera efectiva. Los estudios pueden adoptar enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, dependiendo de la naturaleza del problema y de los objetivos del estudio. Las metodologías cualitativas, como las entrevistas y las observaciones, ofrecen una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los participantes, mientras que las metodologías cuantitativas, como encuestas y análisis estadísticos, proporcionan datos más generalizables. Las herramientas seleccionadas deben ser válidas y confiables, permitiendo una recopilación de datos precisa y exhaustiva.

Recolección de datos en el aula de inglés como lengua extranjera

Implementar estrategias de recopilación de datos dentro del contexto del aula, asegurando la validez y la fiabilidad de la información obtenida, mientras se respetan principios éticos fundamentales.

La etapa de recolección de datos es crítica para el éxito del estudio. En el contexto del aula, esto implica observar cómo se desarrollan las interacciones, recoger muestras de trabajo de los estudiantes, o implementar encuestas y entrevistas para capturar percepciones y actitudes. Es fundamental que este proceso se lleve a cabo de manera ética, respetando la confidencialidad y obteniendo el consentimiento informado de los participantes. Además, se deben tomar medidas para garantizar la validez y la fiabilidad de los datos, como la triangulación de fuentes o la calibración de instrumentos. Esto asegurará que los hallazgos sean sólidos y representativos del fenómeno investigado.

Aplicación de la investigación en el aula de inglés

Hammersley (2023) ha sostenido que durante mucho tiempo las profesiones, por su propia naturaleza, se fundamentan en cuerpos de conocimiento distintivos derivados de la investigación. El autor agrega, que en el caso específico de la docencia se desarrollan dos vertientes: a) por un lado el conocimiento y las habilidades del contenido que se deben impartir a los estudiantes; y b) el conocimiento pedagógico sobre la mejor manera de enseñar este contenido o de promover las formas deseadas de aprendizaje. Resultando que la contribución de la investigación académica en el primer caso suele ser relativamente poco controvertida, pero ciertamente no ocurre lo mismo con el segundo. Aquí, la naturaleza de la contribución que la investigación puede aportar ha sido objeto de muchos desacuerdos y discusiones. Hammersley afirma que es en este contexto es donde surgen los argumentos sobre la necesidad de una alfabetización investigadora por parte de los docentes, es el fundamento de toda discusión, ya sea para que puedan hacer uso de los resultados de la investigación o para utilizar métodos de investigación para mejorar o transformar su práctica pedagógica.

En su estudio de 2023, Teachers' Engagement with Published Research: How Do Teachers Who Read Research Navigate the Field, What Do They Read, and Why? del Consejo Británico, Graham Hall realiza una aportación significativa al

tema al examinar cómo los docentes interactúan con la investigación académica, qué tipo de estudios consultan y cuáles son sus motivaciones para hacerlo. El estudio revela que los docentes en lenguas suelen buscar investigaciones que sean directamente aplicables a su práctica pedagógica, dando preferencia a estudios accesibles y prácticos en lugar de enfoques puramente teóricos o distantes a las similitudes con su práctica y sus alumnos.

Los docentes navegan por la vasta cantidad de investigaciones disponibles a través de recomendaciones de colegas, sesiones de desarrollo profesional y redes educativas y en las áreas de Lingüística Aplicada, Adquisición de una Segunda Lengua, y Educación en general. Las principales motivaciones para involucrarse con la investigación incluyen mejorar la eficacia en la enseñanza, mantenerse actualizados con las tendencias educativas y abordar desafíos específicos en el aula. Hall subraya la importancia de hacer la investigación más accesible y relevante para los profesionales, con el fin de cerrar la brecha entre los hallazgos académicos y su aplicación en el contexto escolar.

De igual manera menciona que los profesores-investigadores de lenguas desempeñan un doble rol: enseñan mientras llevan a cabo investigaciones, a menudo dentro de sus propias aulas. Este rol dual exige una profunda conciencia ética para gestionar las dinámicas de poder inherentes y los posibles conflictos de interés al buscar beneficiar participantes como al entorno educativo.

Conclusiones y recomendaciones

La literacidad (literacy), entendida como la capacidad de leer, interpretar y producir textos de manera crítica, ocupa un lugar central en la formación y práctica de los docentes de inglés. En un contexto globalizado, donde el inglés funciona como lengua franca, la literacidad se convierte en una herramienta indispensable no solo para la comunicación, sino también para la construcción de conocimiento y la participación activa en una sociedad interconectada.

En el ámbito de la enseñanza, los docentes enfrentan el desafío de integrar la literacidad en sus prácticas pedagógicas de manera que trascienda la mera adquisición lingüística. Esto implica fomentar en sus estudiantes no solo la capacidad de leer y escribir en inglés, sino también de interpretar y cuestionar críticamente los textos que consumen. Para lograrlo, los docentes deben reflexionar conti-

nuamente sobre sus propias prácticas letradas y las de sus estudiantes, con el fin de adaptar sus métodos a las necesidades específicas del aula y al contexto sociocultural en el que se desempeñan.

Sin embargo, uno de los principales obstáculos radica en la tensión entre la teoría y la práctica. Si bien muchos programas de formación docente enfatizan la importancia de la literacidad crítica, en la práctica, los profesores a menudo se enfrentan a limitaciones como la falta de recursos, la presión por cumplir con estándares curriculares y las dinámicas de poder inherentes al rol docente. Estas condiciones pueden dificultar la implementación de estrategias que promuevan una literacidad más reflexiva y participativa.

Otro aspecto clave a considerar hoy en día es el papel de la tecnología en el desarrollo de la literacidad. En la actualidad, las herramientas digitales ofrecen nuevas oportunidades para enriquecer las prácticas letradas, facilitando el acceso a una diversidad de textos y perspectivas. Sin embargo, su integración efectiva requiere que los docentes desarrollen no solo habilidades técnicas, sino también una actitud crítica hacia el uso de estas herramientas, evaluando su impacto en el aprendizaje y su potencial para promover la equidad en el aula.

El concepto de multiliteracidades también es fundamental en este contexto. Este enfoque reconoce que la literacidad no se limita a la lectura y escritura tradicionales, sino que incluye la capacidad de interpretar y producir significados en múltiples modos y medios, como imágenes, videos y entornos interactivos. Los docentes deben estar preparados para guiar a sus estudiantes en la navegación de estos diversos textos, ayudándoles a desarrollar competencias que les permitan participar de manera plena y crítica en una sociedad mediada por la tecnología.

Finalmente, la literacidad en la investigación del docente de inglés también implica un compromiso con el aprendizaje continuo y la autocrítica. Los profesores que se involucran en la investigación, ya sea como consumidores o productores de conocimiento, contribuyen al desarrollo de prácticas pedagógicas más reflexivas y fundamentadas. Este compromiso no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también empodera a los docentes como agentes de cambio en sus comunidades educativas.

En conclusión, la literacidad en la investigación en la enseñanza del inglés no es un fin en sí mismo, sino un medio para empoderar a los docentes en la construcción de conocimientos y habilidades críticas. Superar los desafíos asociados a su implementación requiere una formación docente sólida, una reflexión constante sobre las propias prácticas y un compromiso con la innovación pedagógica. En última instancia, el desarrollo de una literacidad integral y crítica permitirá a los docentes navegar con éxito en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

Y como cierre, regresamos a la metáfora con la que se abordó este trabajo, en que la literacidad en la enseñanza del inglés, entendida como la capacidad de interpretar y producir significados de manera crítica en diversos contextos, puede ser comparada con la estructura multifacética de un icosaedro o un dodecaedro. Al igual que estos sólidos geométricos, la literacidad tiene múltiples caras que representan diferentes dimensiones: la lectura y escritura tradicionales, la interpretación de textos multimodales, el uso crítico de la tecnología y la integración de contextos culturales diversos. Cada una de estas caras es interdependiente y contribuye a una comprensión integral, reflejando la complejidad de las prácticas pedagógicas en el aula. Así como la forma de un icosaedro o un dodecaedro se mantiene sólida gracias a la conexión equilibrada de todas sus caras, la enseñanza efectiva del inglés depende de la integración coherente de todas estas dimensiones, permitiendo a los docentes y estudiantes navegar con éxito en un entorno globalizado y tecnológicamente mediado.

Bibliografía

Aceves-Azuara, I., y Mejía-Arauz, R. (2015). *El desarrollo de la literacidad en los niños*. Recuperado de https://rei.iteso.mx/handle/11117/3026?show=full

Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128.

Bo, C. (2015). Social constructivism of language and meaning. *Croatian Journal of Philosophy*, *15*(1), 87-113.

Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, *30*(3), 358-388. https://doi.org/10.1093/applin/amp007

— (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
Boyd, P., Szplit, A., y Zbróg, Z. (Eds.). (2022). *Developing teachers' research literacy: International perspectives*. Wydawnictwo Libron.
Bozkurt, D., y Topkaya, E. Z. (2023). Critical pedagogy in English language teaching. *Innovational Research in ELT, 4*(2), 53-58. https://doi.org/10.29329/irelt.2023.623.5
Brown, J. D., y Coombe, C. (Eds.). (2015). *The Cambridge guide to research in language teaching and learning*. Cambridge University Press.
Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching, 38*(2), 57-74. https://doi.org/10.1017/S0261444805002661
— (2018). Action research in English language teaching: Contributions and recent developments. En *Second Handbook of English Language Teaching*.
Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
Cassany, D. (2005). "Literacidad crítica: leer y escribir la ideología". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora, 30 de octubre-3 de noviembre de 2006. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/con-gresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf
Clanchy, M. (1983). Looking back from the invention of printing. En Resnick (Ed.), *Literacy in historical perspective* (pp. 7-22). Library of Congress.
Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied Linguistics, 14*(2), 130-144.
Evans, C., Waring, M., y Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: Integrating practice and research. *Research Papers in Education, 32*(4), 403-423. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357
Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906
— (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Prentice-Hall.

Freeman, D., y Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly, 32*(3), 397-417. https://doi.org/10.2307/3588114

Fürstenberg, U. (2024). Chapter 14: Developing research literacy in language teacher education: A 'buddy project' on written corrective feedback (WCF). En *Enhancing the Value of Teacher Education Research*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004689992_015

Hall, G. (2023). Teachers' engagement with published research: How do teachers who read research navigate the field, what do they read, and why? *British Council*. https://doi.org/10.57884/B04W-E417

Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research, 1*(3), 425-445. https://doi.org/10.1080/0965079930010308

— (2023). Research literacy and teaching: The peculiar case of research about teaching about research. *Professions and Professionalism, 13*(2), Artículo no. e5260.

Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. *Teacher Training Agency*. Recuperado de https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf

Kazancı Tınmaz, A., y Sezgin, F. (2023). Development of the Research Literacy Scale for Teachers. *Sage Open, 13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231199033

Kostoulas, A., Babic, S., Glettler, C., Karner, A., Mercer, S., y Seidl, E. (2019). Lost in research: Educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development, 23*(3), 307-324. https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1614655

Kostoulas, A. (2018). Developing teacher research competence: Simpler than you think, more necessary than you realise. En D. Xerri y C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 13-18). English Teachers Association Switzerland.

— (n.d.). Applied linguistics y language teacher education. Recuperado de https://achilleaskostoulas.com/research/research-literacy-language-teachers/

Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and applications. *Theory Into Practice, 45*(4), 368-377. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/40071622

— (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-172.

Martínez, M. G. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. En A. Marín, A. Peña y A. Pérez (Eds.), *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas* (pp. 174-188). Universidad de Quintana Roo. [Consulta: octubre de 2024].

Medgyes, P. (2017). The (ir)relevance of academic research for the language teacher. *ELT Journal, 71*(4), 491-498. https://doi.org/10.1093/elt/ccx034

Montes Silva, M. E., y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos, 39*(155), 162-178. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Literacy for Life*. París, Francia. UNESCO.

Peralta Castro, F. M., y Cass Zubiria, M. M. (2023). *Action research in the field of education: A strategy for professional development and change*. Universidad de Colima. https://doi.org/10.53897/LI.2023.0011.UCOL

Pieneman, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics, 10*(1), 52-79.

Resnick, L. (1983). A development theory of number understanding. En H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking*. Academic Press.

Riquelme Arredondo, A., y Quintero Corzo, J. (2018). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: Hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones, 96*(2), 93-105. https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084

Rovira Salvador, I. (2018). Literacidad: Qué es, tipos y fases de desarrollo. *Psicología educativa y del desarrollo*. Recuperado de https://psicologiaymente.com/desarrollo/literacidad

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Smith, J. (2001). Modeling the social construction of knowledge in ELT teacher education. *ELT Journal, 55*(3), 221-227. https://doi.org/10.1093/elt/55.3.221

Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Routledge.

UNESCO. (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next global literacy trends today. Recuperado de http://on.unesco.org/literacy-map

—. (n.d.). Literacy. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado el 6 de noviembre de 2024, de https://www.unesco.org/en/literacy

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). Routledge.

Wallace, M. J. (1997). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.

Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal, 65*(4), 417-425. https://doi.org/10.1093/elt/ccq074

Xerri, D. (2018). Beyond monolithic thinking and practices in ELT. En D. Xerri y C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 130-134). English Teachers Association Switzerland.

Xerri, D., y Coombe, C., Hiasat, L., Johnston, D., y Dastakeer, W. (2019). *An A to Z of research literacy*. TESOL Arabia Publications.

Xerri, D., y Pioquinto, C. (Eds.). (2018). *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching*. English Teachers Association Switzerland.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 47*, 71-79. Recuperado de http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1abd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES

CAPÍTULO 3.
La literacidad, la poesía y lo indecible

Jorge Souza Jauffred

Si encuentras en lo que digo algo que te pertenece el juego seguirá, porque mis palabras son tuyas y de todos. Lo único que hace la poesía es cantar lo que a todos pertenece".
Hugo Gutiérrez Vega.

La literacidad, campo productivo para los estudios del lenguaje

La *literacidad* es un concepto que va más allá de la mera alfabetización. Abarca los procesos de lectura, escritura, digitalización, aprendizaje, interpretación y procesamiento cognitivo de toda clase de textos, en un contexto sociocultural determinado, y tomando en consideración los roles que desempeñan las personas. Riquelme y Quintero (2017) destacan que "el término 'literacidad' ha sido estudiado y definido desde variados enfoques, advirtiéndose una evolución en el tiempo sobre su comprensión. En sus comienzos se refería a nociones dicotómicas sobre presencia o ausencia de un atributo particular (estar/ser alfabetizado o no)*;* hoy, involucra definiciones diversas" (p. 93). Agregan que "no es evidente que exista una definición consensual o compartida sobre el concepto de literacidad. Por el contrario, es un campo abierto en constante disputa, discusión y evolución (p. 93)".

Esta diversidad y este dinamismo han sido reconocidos por la UNESCO (2003) que señala: "The concept and practice of literacy are in constant and dynamic evolution, with new perspectives reflecting societal change, globalising influences on language, culture and identity, and the growth of electronic com-

munication" (p. 12). El mismo organismo reconoce la existencia de múltiples literacidades: "... the uses of literacy and on the contexts of its acquisition led to the recognition that literacy serves multiple purposes and is acquired in multiple ways. Thus literacy came to be seen not as a single concept, but as plural: literacies" (p. 12). Asimismo, afirma que estas "múltiples literacidades" pueden ser definidas en forma diferente, de acuerdo con las prácticas locales y el contexto socio-político.

A partir de su instauración como campo de estudio, la literacidad, en tanto que concepto dinámico, ha mostrado una enorme productividad y ha incluido, entre sus investigaciones, los procesos de apropiación de distintos sistemas significativos, que incluyen los artísticos, los urbanos, los rituales cívicos y/o sociales, así como los de otras áreas discursivas. Igualmente, incluye diversos estudios relacionados con los procesos cognitivos, las estrategias pedagógicas, los ámbitos de enseñanza-aprendizaje, y los elementos y contextos socioculturales, entre otros; todos ellos relacionados con la lectura, la escritura y la interacción entre los seres humanos y los diversos sistemas sígnicos que los rodean y que pueden configurarse como campos específicos de literacidad; por ejemplo, el de la *urbaliteracidad*, que corresponde a la lectura y apropiación de los sistemas significativos urbanos, donde habitan y se desarrollan los individuos; el de la *literacidad cultural*, que se refiere a la interacción con los distintos sistemas significantes que estructuran los imaginarios simbólicos y culturales; y, entre otros, el de la *literacidad crítica* que, según Cassany (2015) se refiere a "todo lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir (p. 2)". Más específicos, Cassany y Castella (2011), consideran que el estudio de la literacidad incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del coódigo alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los proprósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posicioón social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (p. 354).

Aunque Cassany habla particularmente de los textos escritos, la extensión se amplía al referirse a "los diferentes géneros discursivos", "a los valores sociales asociados" a los "roles que adoptan el lector y el autor" y a la "representación del mundo que transmiten". Un campo más que cae en el territorio de la literacidad, por las representaciones del mundo que transmite, es el del lenguaje poético, un sistema significante que, si bien utiliza el mismo inventario léxico del lenguaje cotidiano, su alcance en la construcción de representaciones conceptuales es muy diferente. Veamos ahora algunas nociones relativas a los textos.

Textos y literacidad para leer el mundo y habitarlo

De acuerdo con lo anterior, consideramos "leer y escribir" en un sentido amplio, en el que estas acciones no sólo se refieren al ámbito del código lingüístico, sino también a cualquier otro código, entendido este como un conjunto de convenciones, de signos, que emplean los distintos dominios culturales para generar significado. En ello, seguimos a Barton y Hamilton (2004), quienes reconocen que "la gente puede ser incorporada en las prácticas letradas de otros sin leer o escribir una sola palabra, ya que los actos de lectura y escritura no son las únicas maneras en que se le confiere sentido a los textos"; de ahí que las prácticas letradas se extiendan a tantos ámbitos y que la literacidad y sus métodos se enfoquen, entre otros temas, en analizar "quiénes pueden producir y usar literacidades particulares y examinar la regulación social de dichos textos" (p. 119).

En consonancia con lo anterior, en este artículo entendemos la noción de "lenguaje", como "código de signos" (RAE. 2025) una de las acepciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, que se amplía más allá de lo lingüístico y puede incluir otros sistemas sígnicos como, por ejemplo, los lenguajes artísticos. Asimismo, entendemos "texto", como lo definen Beaugrande R. y Dressler W. (1997): "Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad"[1] por lo qué "los textos que no sean comunicativos

[1] Cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, lo que destaca el carácter pragmático y la importancia de los contextos del intercambio textual. Las dos primeras, a su vez, son fundamentales en cuanto a la estructura interna de estos "acontecimientos comunicativos".

no pueden analizarse como si fueran textos genuinos" (p. 35). De acuerdo con esta definición no parece indispensable que los textos sean lingüísticos; un gráfico que signifique "no fumar" cumple con las especificaciones necesarias y, por esta esencia comunicativa, lo consideraremos texto, al igual que un mural urbano, una película, o una canción, en tanto que son acontecimientos comunicativos que cumplen las normas de textualidad. Ya Pierce, mucho antes, había otorgado al texto estas características al entenderlo, como lo recoge Marty (1992), "como un conjunto organizado de signos como cualquier otro" (p. 107) que, según puede observarse, se manifiestan en muy distintos ámbitos. La importancia de estos textos y estos sistemas sígnicos es tal que integran redes significantes y constituyen entramados que permiten a los individuos construir, en forma inconsciente y automática, su identidad, sus imaginarios simbólicos y el sentido de su existencia. Procesos todos que se realizan en un contexto social determinado.

A su vez, Humberto Eco (1987) ha destacado el papel activo del lector al reconocer que "Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar" (Párr. 1). Conviene reiterar que, desde la perspectiva de la literacidad, todos estos procesos se realizan en contextos socioculturales determinados, como el familiar, el social, el económico, el religioso, el político y otros en los que los individuos se encuentran inmersos y que les permiten entender, en una u otra forma, lo que los mensajes transmiten en su interrelación social.

La literacidad, escribe Daniel Cassany (2022), nos permite no sólo leer y entender la letra, sino conocer nuestro lugar en la sociedad y en el mundo, a partir de la lectura que hacemos de múltiples elementos. Es decir, a partir de leer las líneas, pero también entre líneas y también detrás de las líneas. Diríamos que las operaciones letradas van mucho más allá de lo escrito y lo leído.

Para Barton y Hamilton (2004) la literacidad "es una actividad que se ubica entre el pensamiento y el texto" (p. 109), es decir, no se halla sólo en el pensamiento de las personas, como si se tratara de un conjunto de habilidades que deban ser aprendidas, ni tampoco se encuentra solamente "plasmada en el papel inmóvil para que sea analizada". Se trata de una actividad que "es ante todo humana, social y localizada en la interacción entre personas" (ib). Un evento

de literacidad está determinado por los participantes, el contexto, los artefactos utilizados y las actividades realizadas.

De acuerdo con lo anterior podemos considerar la literacidad como el campo de estudio de complejos procesos mediante los cuales el individuo se relaciona con los distintos sistemas sígnicos que integran, diría Lotman (1996), la semiosfera, entendida como el "espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis" (p. 12). Son estos procesos de apropiación de distintas clases de textos y sistemas significativos los que permiten a un ser humano entender el mundo, situarse en él y decidir sobre su propia existencia.

Ahora bien, dentro de la amplísima gama de formatos de comunicación que se incluyen en los nuevos estudios de literacidad (pantallas, imágenes, íconos, celulares, anuncios publicitarios, etcétera), a través de los cuales las personas aprenden a leer el mundo, se encuentran ciertos textos (estos nada nuevos) denominados "poemas". Siguiendo a Jakobson (1992) podemos decir que se trata de objetos lingüísticos finamente construidos, en los que está presente una arquitectura rica en sincronías, oposiciones, contrapuntos, ritmos y asimetrías, entre otros elementos, en los que se manifiesta esa esencia difícil de definir a la que denominamos *poesía*. Estos textos constituyen objetos de estudio para la literacidad.

De la poesía, Octavio Paz (1972), en un primer párrafo de su hermoso libro *El arco y la lira* ha escrito lo siguiente: "La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito" (p. 19).

De la relación entre el lenguaje y el mundo

Antes de continuar, es necesario atender dos cuestiones. La primera se refiere a la forma en la que los seres humanos percibimos y nos relacionamos con el *mundo* que habitamos; es decir, con el objeto exterior en el que estamos inmersos y con todo aquello que constituye ésta, nuestra "realidad". Para aclarar este punto, tomaré las palabras del lingüista Pierre Yves Raccah (2004, pp. 205-206):

> [...] ya que no tenemos acceso directo a la realidad externa, cualquier influencia que dicha realidad pueda tener sobre los seres humanos pasa por una construcción cognitiva: una realidad virtual que, por razones evidentes, no podemos, en principio, diferenciar de la "realidad real". Dicha construcción, que constituye la interpretación que cada persona hace del material que le facilita su aparato sensorial, es el resultado de una elaboración individual y social. Según este punto de vista, cada ser humano vive en un mundo virtual que él mismo ha construido. Lo que hace que –o nos produce la ilusión de que– los miembros de una civilización compartan el mismo mundo tiene su origen en el hecho de que las reglas de elaboración de dicha interpretación son relativamente estables y compartidas en una sociedad y en una época determinadas [...] Así, la persona y el mundo, (virtual para un observador externo, pero real para la persona misma en el sentido de que es el único que puede influenciarla, se desarrollan de forma interrelacionada.

Esto significa, en otras palabras, que el *mundo* que habitan los miembros de una cultura es una construcción conceptual colectiva, fincada en imaginarios simbólicos compartidos, en valores colectivizados, en rituales sociales y en fórmulas convencionales que brindan la estructura básica a una representación conceptual socializada. Vayamos a la segunda cuestión, claramente relacionada con ésta.

Hace algunos decenios, los lingüistas Edward Sapir y Benjamin Whorf relativizaron lo que llamamos "realidad". Su planteamiento afirma que existe una relación directa entre el lenguaje que utiliza un grupo determinado y la forma en que este grupo entiende y habita su propio mundo.

En términos de Castillero (2016): "Según la teoría del lenguaje de Sapir-Whorf la comunicación humana a nivel verbal, el uso del lenguaje en el ser humano, no se limita a expresar nuestros contenidos mentales. Para esta teoría el lenguaje tiene un papel de gran relevancia a la hora de configurar nuestra forma de pensar e incluso nuestra percepción de la realidad, determinando o influyendo en nuestra visión del mundo" (párr. 4).

A su vez, Foucault (1985) se refiere a la forma en que se transmiten estas estructuras: "Los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de

sus prácticas– fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá" (p 5). La lengua materna, entonces, se convierte en el medio que transmite las configuraciones conceptuales de una cultura y una época a las generaciones siguientes, en una forma diáfana, inconsciente y automática; son configuraciones que permiten al niño, sí, ordenar el mundo de una manera determinada; pero también son configuraciones que se heredan saturadas de prejuicios, de carga ideológica, de representaciones simbólicas y de esquemas semánticos limitantes, que dificultan imaginar, siquiera, aquello que no ha sido nombrado; por ejemplo, las posibilidades invisibles de un civilización mejor. Estas configuraciones transmitidas en forma automática e inconsciente están inmersas en las redes discursivas que constituyen las ideologías, las creencias, los valores y, en general, la visión de mundo de una cultura determinada.

Un mundo de imaginarios simbólicos

De acuerdo con lo anterior, la sociedad contemporánea está regida por estructuras conceptuales compartidas que se transmiten entre las generaciones de una cultura, en distintos niveles de profundidad (Riffo-Pavón, 2022); los imaginarios simbólicos colectivos marcan la identidad, la vida del individuo, su relación con los otros, así como las formas de decir-hacer comunes y cotidianas, en una época y lugar determinado. Han sido estas estructuras las que, por ejemplo, durante muchos siglos normalizaron, invisibilizaron, los abusos de las monarquías, el sometimiento de la mujer, la segregación de la raza negra, la explotación de los habitantes originarios y hoy aún justifican la desigualdad insultante y la explotación que imperan, con argumentos que se imponen desde la posición de poder de quienes desempeñan los roles hegemónicos y se apropian del discurso público que se difunde masivamente y es recibido por los individuos, generalmente, en forma acrítica.

Foucault (2010) sitúa al ser humano entre dos paradigmas que son, en realidad, construcciones conceptuales complejas que determinan los imaginarios simbólicos colectivos. Por una parte "los códigos fundamentales de una cultura", y por la otra parte, generando una percepción de mayor profundidad, "las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos". (pp. 13-14). Un punto

destacable es que estas estructuras han sido levantadas sobre la base de textos generados, fundamentalmente, mediante el uso del lenguaje cotidiano*;* es decir, del archi lenguaje que surge del inventario de las unidades significativas de uso común y de sus combinaciones, y que da origen a las representaciones simbólicas colectivas que rigen la existencia día a día. De ese uso –diría Foucault– se apropia la madre para transmitir al niño, ingenua y automáticamente, las estructuras conceptuales mediante las cuales entenderá el mundo. Más tarde, el niño vivirá en una sociedad de discursos, doctrinas y saberes que el sistema escolar y otras instituciones se encargarán de proporcionarle para que comparta, en los términos descritos por Raccah en páginas anteriores, los imaginarios simbólicos de su sociedad.

No es una cuestión menor. Castoriadis (2006, 2008) destaca que el imaginario colectivo constituye la condición misma de la existencia de los objetos y de la sociedad. La realidad existe porque existe un imaginario radical del individuo, y un imaginario instituyente del colectivo anónimo, que le confiere un sentido global al universo y determina el lugar que ocupan en él los seres humanos. Hace notar que la dinámica del mundo moderno, aunque desprecia las representaciones imaginarias de las sociedades precedentes, paradójicamente responde a lo imaginario como cualquiera de las culturas arcaicas.

Ruth Sautu, citada por Barrios (s/f) sintetiza: "El imaginario social se compone como un conjunto de representaciones globales y totalizadoras de una sociedad, donde los valores, las creencias, ideas, símbolos y apreciaciones se integran para conformar lo cultural y lo simbólico" (s/p). Agrega que, a través de ellos, una colectividad designa su identidad elaborando una representación social de sí misma. [...] ya que "establecen un límite de lo que puede ser imaginado, pensado, deseado y actuado en un momento histórico particular" (s/p). Y es el archi lenguaje cotidiano el instrumento mediante el que se trazan esos límites.

Barrios (s/f) agrega:

> Los imaginarios sociales engendran un conjunto de valores, apreciaciones, gustos, ideales y conductas en la conciencia de las personas que conforman una determinada cultura. El imaginario además de mantenerse en interacción constante

> con las individualidades, se destaca como el efecto de un complejo entramado de relaciones entre discursos y prácticas sociales (Párr. 5).

El lenguaje, con su enorme poder es el que nombra a las entidades, concretas o simbólicas que aparecen en los imaginarios, y traza las coordenadas de la conceptualización de *mundo*. Nombrar es traer cosas y mundo a la existencia. Bien afirma Heidegger (2002): "El hablar de los mortales es invocación que nombra, que encomienda venir cosas y mundo desde la simplicidad" (p. 23). Es decir, el habla, la utilización de la lengua, tiene el poder de traer a nuestra representación conceptual de mundo aquello que nombra. De hecho, el lenguaje cotidiano ya se encargó de designar cosas y mundo, e integrarlos en una compleja urdimbre de imaginarios colectivos que son aceptados sin una reflexión crítica. Estamos inmersos en esas redes significantes sin percibirlo, como aquellos peces que, cuando se les pregunta "¿cómo está el agua?", responden: "¿Agua? ¿A qué te refieres? ¿Qué es esa agua de la que hablas?".

Literacidad crítica para leer el mundo

Si bien Carlos Marx (Ambriz-Arévalo, 2015) ya había caracterizado la ideología como una segunda consciencia que enmascaraba la explotación del hombre por el hombre, hoy numerosos investigadores, desde distintas perspectivas, asumen una postura crítica ante la carga semántica implícita en la lengua y en los otros sistemas significantes que generan segregación, explotación e inequidad.

Teun Van Dijk (1999, 2009, 2021), por ejemplo, después de una largo recorrido por la lingüística, se ha enfocado en el análisis crítico del discurso, que denomina ahora Estudios Críticos del Discurso en virtud de su integración metodológica, desde donde hace visibles las imposiciones ideológicas que generan los desajustes sociales, perpetuados a través del discurso. Daniel Cassany (2015), enfoca una parte trascendente de su trabajo en la literacidad crítica, que abreva de numerosas raíces y que busca leer y escribir la ideología, desenmascararla, tener consciencia de lo que esconde. Ser crítico, escribe, significa: "Leer críticamente [...] ser capaz de gestionar la ideología de los escritos". Uno de los axiomas que asume su proyecto es que no existe el discurso neutro u objetivo que denomine empíricamente hechos de la realidad [...] Cualquier escrito está

situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal (p. 91).

Lo mismo podemos decir de cualquier otro lenguaje o sistema sígnico. Se trata, pues, "de hacer un esfuerzo intelectual por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (p. 91.)". Cassany y Castellà (2011) toman de Freire y otros pedagogos, la idea de que la literacidad es "el medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la propia identidad y transformar la sociedad" (p. 358), y al igual que Van Dijk, Cassany (2015) considera que "el habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales" (p. 94). Con este enfoque social, señala que "entenderemos mejor la literacidad si la concebimos precisamente como un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, mediatizados por textos escritos" (p. 94).

Si el lenguaje es el constructor de nuestra representación conceptual de mundo, y las corrientes discursivas inmersas en él otorgan un sentido a la existencia humana, entonces resulta indispensable asumir una actitud crítica, una literacidad crítica para luchar contra la inequidad, la segregación y la injusticia. El lenguaje está imbuido por las cargas significativas heredadas, pero es "también una herramienta para que el ser humano construya una *otra mirada*, una mirada libre, distinta, para atisbar lo no dicho, lo hasta ahora indecible, para crear nuevas formas de conceptualizar y para enriquecer nuestra mirada y nuestra vida". (Rosas y Souza, 2025).

Habitar el mundo poéticamente

Una posibilidad de esa otra mirada, señalan Rosas y Souza (ib) la hemos llamado, desde hace largo tiempo, *poesía*. Nació como una rítmica invocación a las fuerzas supraterrenas, se vinculó a la magia en la prehistoria, se hermanó con la danza y con el canto, y buscó revelar y preservar aquello que el lenguaje ordinario no alcanzaba a decir, a traer a la realidad.

La lengua de los chamanes, de los brujos, de los cantos anónimos tribales; los versos del autor del *Cantar de los cantares*, los *Versos áureos* de Pitágoras, el *Poema* de Parménides, los exámetros del ciego Homero, sorprendían porque

expresaban y traían a la realidad algo más que lo que la lengua cotidiana alcanzaba a designar. “Desde aquellos remotos ayeres, la poesía ha transcurrido por numerosos cambios hasta llegar a nosotros, pero siempre ha sido instrumento para buscar lo indecible e incorporarlo a nuestro mundo, a nuestros imaginarios” (Rosas y Souza, 2025. s/p).

El poeta Juan Gelmán (Cazón, 2012) respondió a la pregunta ¿Para qué sirve hoy la poesía?, y dijo: “Para lo que siempre existió. Para nombrar lo indecible y enriquecer al ser humano” (Párr. 13); Bien decía Heidegger (Martínez, 2008), que la poesía nace del silencio y apunta hacia lo indecible; bien decía el escritor brasileño Armindo Trevisan (2004) que la poesía expresa lo indecible, y bien hacía Octavio Paz, cuando se refirió a ella (2003), como “salvación” (p. 13), entiendo yo, “salvación” de los muros conceptuales que levanta el lenguaje cotidiano. Más aún, Ortega y Gasset (1953) escribió: “siempre he dicho en mis escritos que lo dicho por la poesía es una forma de conocimiento o, dicho de otra forma, que lo dicho por la poesía es verdad” (p. 34).

Al lenguaje cotidiano, que traza las paredes de los imaginarios simbólicos compartidos, Heidegger (2002) contrapone el lenguaje poético y afirma: “Lo que es hablado en el poema es la pureza de la invocación del hablar humano. Poesía, propiamente dicho, no es nunca meramente un modo (Melos) más elevado del habla cotidiana. Al contrario, es más bien el hablar cotidiano un poema olvidado y agotado por el desgaste y del cual apenas ya se deja oír invocación alguna (p. 23). “Es en la palabra poética donde mejor se experimentan las posibilidades originarias del lenguaje, posibilidades que orientan en una dirección distinta a las que han predominado en la tradición”, asegura Gustavo Cataldo (2007, p. 217) al interpretar al filósofo alemán.

La poesía hace posible recuperar la propuesta de Heidegger (1997), de habitar el mundo poéticamente, entendiendo este habitar como la consciencia del advenimiento del ser en el lenguaje y la posibilidad de vivir una existencia auténtica. Esto significa que el hombre comprenda que es posibilidad entre las posibilidades, se apropie y se responsabilice de su existencia, y la resuelva en el logro de su autenticidad; es decir, en el adueñamiento libre y genuino de las posibilidades que se le abren (Heidegger, 1997, pp. 56-60).

El acento que pone el filósofo alemán en el lenguaje confirma la trascendencia de este instrumento humano. El lenguaje es la herencia fundamental de las culturas, su patrimonio trascendente. Cada lengua es una puerta de acceso a una determinada conceptualización del mundo que habitamos, a su entendimiento, a su comprensión. Cada lengua constituye la base para la construcción de una única representación conceptual de su propio universo, de una cultura. (Boroditsky, L., 2012). Ya el primer Wittgenstein (2009) había escrito que "los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo" (p. 105). Así, "la lengua es el instrumento que le permite (al ser humano) transmitir sus experiencias vitales a los demás. No habría pueblos, no habría sociedades, si no tuvieran una lengua que los constituyera". (Lara, L. F. 2024, Párr. 6).

Heidegger (1979) afirma que el lenguaje común, el cotidiano, es utilizado para traer a nosotros, únicamente, la configuración del mundo que habitamos, común, cotidiano, superficial, cargado de prejuicios y argumentos que justifican la inequidad y la injusticia. En cambio, habitar el mundo poéticamente nos habla de volver al lenguaje para encontrar, no las fórmulas agotadas de un mundo desgastado que se deshace poco a poco, sino representaciones conceptuales de un mundo nuevo, en el que se vaya al encuentro del advenimiento del ser.

El lenguaje poético, nos permite adentrarnos en nuevos horizontes, ir más allá de las paredes del mundo cotidiano y crear nuevas realidades conceptuales a partir de la voz que emerge del poeta. Cada poema, a través de alguno de sus múltiples rostros, desde el de un soneto hasta el de un poema concreto o un caligrama, revela una parte del mundo que no había sido nombrada, es decir, que no pertenecía a la "realidad" socializada. La poesía traspasa las paredes del mundo conceptualizado colectivamente y nos permite observar lo "no dicho", aquello a lo que no teníamos acceso. Cada poema es una posibilidad de vislumbrar lo indecible, más allá de los límites impuestos. El poema, busca derrumbar paredes conceptuales, abrir en ellas huecos para encontrar nuevas visiones y para permitir que el ser asome a través de ellos; busca construir, iluminar otros aspectos de la realidad, pulsarlos, traerlos a nosotros para, en los términos que señala Heidegger, habitar poéticamente el mundo. Es decir, habitarlo auténticamente. Es decir, comprendiendo que el individuo es una posibilidad que tiene ante sí las posibilidades, y que puede apropiarse y responsabilizarse de su existencia.

No es un ejercicio sin sentido. Las imágenes poéticas reordenan nuestra conceptualización del mundo; lo modifican en una operación de conocimiento. El conocimiento, según Armando Zacarías, "desempeña una función ordenadora de la experiencia sensorial"; es decir, el conocimiento reordena nuestra visión de mundo o una parte de ella; lo que significa que un poema, al abrir nuevos espacios conceptuales impele a dicho reordenamiento y es, por lo tanto, portador de conocimiento.

Jacques Maritain (2004), por ejemplo, supera la separación que traza Platón entre poesía y razón, al argumentar que no sólo existe la *razón lógica*, sino también la *razón intuitiva* que es anterior a aquella. La intuición poética, según afirma, nace del inconsciente, pero emerge de él a la conciencia. Para él, el poeta no deja de tener conciencia de esta intuición, sino que, por el contrario, ella constituye su más preciosa luz y la regla primera de su virtud del arte. Es esa intuición la que conduce a lo indecible.

Wilhelm Dilthey, quien se obstinó en aplicar el espíritu positivo a la comprensión de las artes, se percató de que la poesía cumplía una importante función: la de responder a ciertas preguntas que los hombres se plantean y cuyas respuestas no pueden ser alcanzadas por los métodos convencionales. Dilthey afirma que ciencia, religión y poesía no son sino tres diferentes formas de enfrentarse al conocimiento. (1945, p. 27). Las dos primeras, sin embargo, no logran aprehenderlo en su totalidad, porque enfocan objetos externos y no la experiencia e intimidad del hombre, como se consigue mediante la práctica de la poesía. Afirma:

> Los dogmas religiosos, las fórmulas científicas sobre el entramado del mundo no son más que un símbolo de algo que no puede agotar ningún mito, ningún concepto y que no puede expresarse tal y como es en sí (...) Si todo es imagen y símbolo de algo que nunca ha sido totalmente expresado, es evidente que el artista que sólo habla en símbolos y en imágenes, echa mano del lenguaje más apropiado (1945, p. 9).

Es la forma en la que la poesía conjuga y utiliza los símbolos para aprehender un estrato de la realidad, inaprensible por otros medios, la que le otorga su originalidad y le permite construir representaciones válidas del mundo.

No es extraño que a lo largo del siglo XX, la poesía haya sido considerada, en una u otra forma, un umbral al conocimiento; ya que, como asegura Heidegger (1979, p. 99), la verdad se arregla dentro de la obra (poética), pues es ella la que desoculta el ser del ente y lo patentiza en el desgarramiento de la obra. Igualmente, subraya la enmarañada conexión que la poesía sostiene con la realidad, y destaca que la constituye una manifestación del habla, que se encuentra "cargada" o sobrecargada de elementos, que sitúan al hombre ante una lectura particular de la realidad. Tal condición permite a ese lenguaje convertirse en una energía autónoma que produce "una realidad que se eleva sobre el dominio de las realidades" y las abarca como un segundo reino de creaciones artísticas (1963, p. 34). Para el existencialista alemán, cuya filosofía se mueve sobre la tradición fincada en el paradigma trazado por Parménides, al *ser obra* de la obra de arte pertenece al establecimiento del mundo (1979, pp. 70-89). Es en este establecer y fundar, en el *estar ahí* de la obra en donde acontece la verdad. Verdad que significa que *el ente en totalidad es llevado a la desocultación y tenido en ella*, ya que la manifestación de la obra consiste en que alumbra al ser que se autooculta. La obra, la poesía, pues, son alumbramiento, iluminación, que propicia la aparición del ser entre los entes.

El filósofo español, contemporáneo suyo, José Ortega y Gasset, planteó en una de sus conferencias: "Hace mucho tiempo que sostengo en mis escrituras que la poesía es una forma de conocimiento, o dicho con otras palabras, que lo dicho por la poesía es verdad. La diferencia entre verdad científica y verdad poética se origina en caracteres secundarios". (1985, p. 148). Ortega afirmaba que el conocimiento poético sólo difería del conocimiento científico en su forma, pero no en su esencia. Desde ese punto de vista, ambas materias, la poesía y la ciencia, constituyen ordenamientos del mundo, o de los mundos que se hacen presentes ante el hombre y hacen posible su aprehensión. Heredera del existencialismo heideggeriano y del vitalismo orteguiano, María Zambrano propone, en oposición a la *razón pura* y a la *razón práctica*, descritas 150 años antes por Emanuel Kant, una *razón poética*, que permite al hombre acceder a estadios de realidad que ciencia, filosofía y religión no alcanzan.

El lenguaje poético va más allá de lo verdadero o falso, puesto que no es un lenguaje unívoco. El lenguaje de la metáfora, del símbolo, en general el len-

guaje analógico, está del lado de la conjetura con respecto a la realidad, señala Ricoeur. Zacarías recuerda que para Umberto Eco, "el texto estético, lejos de provocar sólo intuiciones, proporciona, al contrario, un incremento del conocimiento conceptual."

En este movimiento cognitivo, fundamental para el conocimiento del ser humano, a lo largo de su historia, el poeta, usualmente, se constituye en el texto, en forma casi automática, como su principal personaje. Este desdoblamiento es necesario, pues mientras el escritor real es arrastrado por las circunstancias a lo largo del tiempo lineal, hasta su propia muerte, el yo poético, ese sujeto lírico inmerso en el poema, esa voz que canta en los textos, permanece intacta en el instante poético, buscando tal vez, como escribe González Martínez, aquella "inmensa sombra que emerge y se retira", iluminando aspectos apenas intuidos que pulsan atrás de los imaginarios colectivos; enriqueciendo la forma en la que enfrentamos el misterio de la vida, de la muerte, del amor.

Vicente Huidobro escribió: "*Que el verso sea como una llave/ Que abra mil puertas/*. En el espacio de la poesía, más allá de la lógica, esto es posible; el verso mismo de Huidobro convierte el tiempo en instante poético, donde se abren las mil puertas a la profundidad de la conceptualización de la vida, a la inmensidad de la recuperación del mundo.

"El presente es perpetuo", repite una y otra vez Octavio Paz en el poema "Viento entero" y abre a cada golpe de frase la visión de un nuevo instante que se instaura en lo eterno; en el seno del instante, donde ficción y realidad son términos que pierden significado.

Es la poesía, a través de la voz del personaje instaurado en el poema, a través del yo lírico que abre mil puertas a nuevas concepciones de la vida y el mundo, enriqueciéndolas. Es la poesía la que, partiendo de la voz del personaje lírico y difundiéndose en los imaginarios del lector, nos obliga a habitarla en innumerables formas.

La literacidad poética cobra forma y la incluye en su campo de nuevas indagaciones. Son numerosos los estudios que vinculan a la poesía con la construcción de modelos cognitivos, de mundos posibles, de representaciones conceptuales o de imaginarios colectivos. Estamos apenas dando los primeros pasos, seguros de que, como dice Heidegger, es posible enriquecer nuestro mundo, reinventarlo,

generar nuevos imaginarios colectivos mediante las aportaciones de la literacidad crítica aplicada a las cargas del lenguaje cotidiano; es posible habitar un mundo mejor, mediante la adopción de una nueva mirada abierta hacia espacios indecibles que hablen de equidad y justicia; es posible ejercer el lenguaje poético entendido como la apropiación de conceptualizaciones aún no dichas para construir otra forma de socializar. En fin, es posible utilizar el precioso instrumento del lenguaje para habitar el mundo poéticamente.

Bibliografía

Ambriz-Arévalo, G., (2015). La ideología en Marx. Más allá de la falsa conciencia. *Pensamiento y Cultura*, 18(1), 107-131. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70142406005

Barrios, Y. (s/f). Los imaginarios sociales en https://www.sicologiasinp.com/social/los-imaginarios-sociales/

Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf

Beaugrande y Dressler W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Ariel, SA, Barcelona.

Boroditsky, L. (2012). How the Languages We Speak Shape the Ways We Think: The FAQs. In M. Spivey, K. McRae, y M. Joanisse (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 615-632). capítulo, Cambridge. Cambridge University Press.

Cassany D, Castella J. Aproximaciones a la literacidad crítica, en *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dic. 2010 https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/179edce3-f0d5-4c6b-8986-5f6359bc61a8/content

Cassany, D. (2015). Literacidad Crítica: Leer y escribir la ideología. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia?enrichId=rgreq-ecfa8f7837bab1059b7b36d0d9c54d81

Cazón, M. (2012, 22, abril). La poesía sirve para nombrar lo indecible. *La Gaceta*. https://www.lagaceta.com.ar/nota/487225/LAGACETALiteraria/Entrevista-a-Juan-Gelman-la- poesia-sirve-para-nombrar-lo-indecible.html

Castillero O. (2017), La teoría del lenguaje de Sapir-Whorf. (2017). https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-lenguaje-sapir-whorf

Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva*, Katz, Buenos Aires.

— (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores. Buenos Aires. https://revolucioncantonaldotnet.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/kupdf.com_la-institucioacuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf

Dilthey W. (1963). Vida y poesía. Fondo de Cultura Económica. México.

Eco. U. (1987). El lector Modelo en *Lector in Fabula*, Lumen, Barcelona. En ttps://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/eco._el_lector_modelo.pdf

Jakobson R. (1992). *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*. Fondo de Cultura Económica. México.

Foulcault M. (1985). *Las palabras y las cosas.* Siglo XXI Editores. México.

Heidegger, M. (2002). *De camino al habla*, Serbal, Barcelona.

— (1979). *Arte y poesía*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lara, L.F. (2024). La lengua es el instrumento que permite transmitir experiencias vitales: Luis Fernando Lara, en https://colnal.mx/noticias/la-lengua-es-el-instrumento-que-permite-transmitir-experiencias-vitales-luis-fernando-lara/

Lotman, Iuri (1996), *La Semiósfera. Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra, Madrid.

Martínez Matías, P. (2008). Hablar en silencio, decir lo indecible. Una aproximación a la cuestión de los límites del lenguaje en la obra temprana de Martin Heidegger. Diánoia, 53(61), 111-147. https://doi.org/10.21898/dia.v53i61.271

Maritain, J. (2004). La intuición creadora en el arte y en la poesía. *Biblioteca Palabra*, en https://www.google.com.mx/books/edition/La_intuici%C3%B3n_creadora_en_el_arte_y_en_l/5vKZLg5FPQIC?hl=es&gbpv=1&pg=PA5&printsec=frontcover

Marty, R. (1992). Semiótica del texto: niveles y pasarela. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*. Núm. 1. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/n-1-ao-1992/html/dcd8d7d6-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5.html

Ortega y Gasset, J. (1953). *El hombre y la gente*, en http://manuelosses.cl/VU/El%20Hombre%20y%20la%20gente.%20O.Gasset.pdf

Paz, O. (1972). *El arco y la Lira*. FCE. México.

Raccah, P. Y. (2004). Puntos de vista y persona: Cuestiones de semántica. *Acta Poética*, vol. 25, no. 2, julio de 2006. https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2004.2.757

Riffo-Pavón, I. (2022). Imaginarios sociales, representaciones sociales y re-presentaciones discursivas, en *Cinta de Moebio*, núm. 74, pp. 78-94. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. https://www.redalyc.org/journal/101/10172808004/html/

Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). "La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas hacia un estado del arte" en *Rev. Reflexiones* 96 (2): 93-105, ISSN: 1659-2859. https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v96n2/1659-2859-reflexiones-96-02-93.pdf

Rosas, P. y Souza, J. (2025). *La poesía, patrimonio innegable de Jalisco*. Cátedra Hugo Gutiérrez Vega, Universidad de Guadalajara.

UNESCO (2003). Literacy, a UNESCO perspective. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*.Barcelona. Gedisa.

— (2009). *Discurso y Poder.* Barcelona: Gedisa.

— (2012). *Discurso y Contexto: Un enfoque sociocognitivo*.Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (2008). *Tractatus Logico-Philosophicus.* Tecnos. Madrid. https://es.slideshare.net/slideshow/wittgenstein-ludwig-tractatus-logico-philosophicus-1922-2007-pdf/272306409#6

CAPÍTULO 4.

Análisis del contenido de planeaciones de clase, generadas por las herramientas de inteligencia artificial generativa, ChatGPT y Google Gemini

Verónica Pimienta Rosales
Salomé Gómez Pérez
David Michael Oliveras Asis

Introducción

Una planeación de clases es un documento que describe parte de las decisiones que un docente toma antes de ingresar a una clase, tales como el comportamiento de enseñanza, los materiales, las actividades, y los objetivos de clase; elementos que permiten al docente obtener los resultados esperados en el aprendizaje (Richards y Renandya, 2002). Por consiguiente, el éxito con que un profesor dirige una clase suele estar relacionado con la eficacia con la que se planifica una lección de clase. No obstante, dicha tarea en ocasiones resulta ser compleja cuando los docentes no cuentan con las competencias necesarias para planificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva (Harmer, 2007). En otros casos, las planeaciones de clases pueden resultar en una actividad abrumadora cuando no se cuenta con el tiempo suficiente para realizar dicha tarea, lo que pudiera resultar en clases improvisadas y de mala calidad. Una posible alternativa ante las situaciones mencionadas sería considerar el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como software de soporte educativo para ayudar al docente no sólo a optimizar el tiempo que emplea en la planeación de clases, sino a individualizar las prácticas de enseñanza (Hung, et al, 2020). De manera similar, se reporta que, en el contexto educativo, la IAG auxilia al proceso de enseñanza con el análisis de actividades de aprendizaje, recomendaciones didácticas, herramientas predictivas y de diagnóstico que ayudan al desarrollo de la autonomía y a la personificación del contenido de clases (Vincent-Lancrin y Van der Vlies, 2020). Por otro lado, Gallent-Torres, et al. (2023) postulan que,

si bien la IAG ofrece al docente varias opciones pedagógicas encaminadas a mejorar su práctica docente, como lo son la generación de recursos y materiales educativos, lecciones de aprendizaje adaptativo e interacción, también existe cierta resistencia con respecto al uso de las IAG en relación a los temas de ética e integridad académica, como lo son la fiabilidad de la información que se genera, así como la falta de reconocimiento a los derechos de autor de las obras consultadas. Ante estas dos posturas antagónicas, el presente documento da a conocer los resultados de un estudio exploratorio con un enfoque mixto a nivel descriptivo que tuvo como objetivo analizar y evaluar las lecciones de clase elaboradas por herramientas de IAG en el diseño de planeaciones de clase. El contexto educativo que sirvió de referencia para la elaboración de planeaciones de clase con herramientas de IAG es la materia de Desarrollo del Habla en Inglés que se ofrece a los alumnos de primer semestre de la licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Con la consigna de examinar y valorar los contenidos de planeaciones de clase, se contó con la participación voluntaria de ocho profesores de inglés a los que se solicitó tomar como base algunos principios y características importantes que se deben emplear para el diseño de una lección de clase. En primer lugar, se observó si los contenidos cumplieron con los elementos propuestos por Brown (2007) para una adecuada planeación de clases, que son objetivos, actividades de aprendizaje y evaluación del desempeño de los alumnos. En relación a los objetivos de aprendizaje, se identificó el tipo de dominio cognitivo, afectivo y psicomotor propuesto por Anderson et al. (2001). Adicionalmente, se tomó en cuenta la secuencia didáctica de los ejercicios que, según Widi Hadiyanti, et al. (2024), comprenden una actividad de inicio, desarrollo y cierre. En tercer lugar, se analizó si las actividades de aprendizaje que se enfocaron en el conocimiento lingüístico, discursivo, estratégico y socio-cultural, para el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980, en Richards y Rogers, 2003). Por último, se observó el tipo de actividades propuestas para evaluar el desempeño y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Sierra, 2017). Con respecto a las herramientas de IAG seleccionadas para realizar este estudio, se optó por las versiones gratuitas de ChatGPT y Google Gemini, ya que de acuerdo a datos arrojados por Chiang et al. (2024), ambas aplicaciones son de fácil acceso y uso

amigable. Otra razón por la que se optó por estos programas es a que ambos son identificados entre 99 herramientas por la plataforma *Chatbot Arena* como implementos de uso más frecuente, tanto para cuestiones de índole personal como académica (Chiang et al., 2024). Para elaborar las lecciones de clase, se empleó el tipo de instrucción directa en el que se emplearon palabras clave y las siguientes tres estrategias de solicitud de información que de acuerdo con OpenAI (2023) son: 1) generación de ideas, 2) instrucción de rol, y 3) organización de información.

Los resultados en este estudio revelaron que hubo una notable preferencia por los contenidos generados por ChatGPT al ser evaluado en la mayoría de las áreas con un nivel alto, tras mostrar mayores congruencia, coherencia y diversidad en los objetivos, en las actividades de aprendizaje y en las de evaluación. Por otro lado, las actividades de clase de Gemini fueron valoradas en su mayoría con un nivel básico, ya que los contenidos cumplían con el mínimo de los criterios esperados. Adicionalmente, se reportó que las tareas no contaban con mucho detalle y eran muy similares a pesar de que en la instrucción se solicitaba no repetir el tipo de actividad. Asimismo, los ocho docentes que evaluaron las planeaciones de clase indicaron que la fiabilidad de los contenidos fue parcial ya que las actividades propuestas no consideran de manera satisfactoria todos los elementos necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa (conocimiento gramatical, discursivo, estratégico y socio-cultural). La mayoría de los docentes evaluadores expresó su interés por elaborar futuras planeaciones de clase utilizando herramientas de IAG, ya que algunas de las ideas propuestas resultaron ser de utilidad y de base para diversificar o enriquecer lecciones de clase. Además, destacaron los beneficios de emplear la IAG en crear planeaciones de clase de manera automática y de esta manera cumplir con requerimientos escolares en tiempo y forma. Igualmente, se subrayó la importancia de que las solicitudes de información se deben realizar con precisión y pleno conocimiento del tema. Esta observación rescata el rol del docente, quien cuenta con la experiencia y la competencia para realizar las solicitudes de información deseadas, así como para distinguir si la información arrojada por la IAG es fiable o requiere de ajustes para atender necesidades específicas de los alumnos. En este sentido, se busca que los resultados de este estudio orienten a los docentes en el adecuado

uso de las IAG. Adicionalmente, se espera generar en los docentes el interés por emplear y experimentar con la IAG con el objetivo de innovar y diversificar sus prácticas en la enseñanza del inglés.

Justificación

En la actualidad, la era del conocimiento demanda cambios en los sistemas educativos para permitir a las nuevas generaciones familiarizarse con los diferentes escenarios académicos y laborales que se visualizan en el futuro como resultado de la revolución tecnológica (Fredy y Calderón, 2020). Esta revolución se identifica por brindar a los usuarios la posibilidad de interactuar con el mundo y el conocimiento mediante el acceso a diferentes tecnologías digitales tales como el internet, la impresión 3D y la inteligencia artificial. Esta última permite a los usuarios un acceso directo al conocimiento, de manera rápida, efectiva y productiva (Fredy y Calderón, 2020). Esta posibilidad abre el camino a un nuevo paradigma educativo en donde se genere el autoaprendizaje, el análisis, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico. En términos de Tuomi (2018), la inteligencia artificial debe concebirse como una disciplina científica que consiste en configurar máquinas para que sean capaces de resolver y anticipar problemas debido a su capacidad de adaptación y aprendizaje de patrones. Bajo esta óptica, varios organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han comenzado a promover la importancia de una alfabetización sobre el uso de las nuevas tecnologías en los diferentes niveles educativos, con el fin de incorporarlas en la práctica educativa. La relevancia y pertinencia de este estudio se justifica con los fundamentos que se reportan en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UdeG, la ONU y la UNESCO en torno al uso de tecnologías e inteligencia artificial.

En lo que respecta al PDI de la UdeG (2019-2025) con visión 2030, cabe señalar que, dentro de sus propósitos sustantivos, se destaca la innovación educativa, así como la investigación y la transferencia tecnológica del conocimiento. Por ello, el uso de las IA en el terreno educativo de la UdeG resulta relevante para el cumplimiento de estos propósitos. De manera adicional, el PDI postula que la educación superior en el contexto mundial debe incluir la tecnología y

la innovación como factores estratégicos para generar bienestar y reducir las brechas sociales.

En términos de la UNESCO (2023), se destaca que las herramientas de IAG desempeñan un papel sustantivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior debido a la capacidad de generar y evaluar información de manera casi automática. Por ende, el uso de aplicaciones como ChatGPT y Google Gemini en la elaboración de planeaciones de clase pudiera contribuir a mejorar el proceso y la experiencia docente en la enseñanza de lenguas. Para ello, la IAG se puede utilizar como una herramienta independiente o se puede integrar a otros sistemas y plataformas utilizadas por las instituciones de educación superior (UNESCO IESALC, 2023, p. 8). Alternativamente, la UNESCO (2021) señala que la IAG tiene la capacidad de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la de facilitar los procesos con lecciones de estudio autónomo y personalizado. Por otro lado, a pesar de que se plantea el desafío ético y el temor por parte de los docentes de ser reemplazados por esta tecnología, se reporta que el uso de la IAG reduce el tiempo de preparación de materiales de estudio y apoya al docente en la realización de proyectos de investigación. En este mismo orden de ideas, la ONU (2015), en su agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, pone énfasis en la importancia de alfabetizar digitalmente al personal educativo para que se encuentre en posición de introducir las tecnologías en el salón de clase. Una de las estrategias para cumplir con este objetivo, especificada en el Consenso de Beijing (2019) en ONU (2015), es integrar las IAG en el contexto educativo.

Revisión de la Literatura

Planeaciones de clase

El papel de las planeaciones de clase es muy importante en el campo de la enseñanza, ya que es un recurso que el docente emplea para tener una guía del proceso de aprendizaje en lo que respecta a audiencia, contenido, materiales, objetivos, actividades, organización del tiempo, formas de evaluación, entre otras (Harmer, 2007). Autores como Brown (2007) hacen referencia a las planeaciones de clase como un conjunto de actividades que dan a conocer los pasos a seguir en un plan de estudios antes y después de cada lección de clase. Para ello,

es necesario tomar en cuenta los elementos que de acuerdo con Brown (2007) se tienen que incluir en una clase tales como objetivos, actividades de aprendizaje y evaluaciones. Bajo esta óptica, Widi Hadiyanti, et al. (2024) proponen que, para obtener una efectiva y eficiente planeación de clases, es importante tomar en cuenta una adecuada alineación de los objetivos con las actividades a realizar y la evaluación de las mismas. En términos de Brown (2007), el elemento más importante de los ya mencionados es la elaboración de objetivos de aprendizaje, ya que indican los resultados de aprendizaje esperados. Para ello, con base en Anderson et al. (2001), los objetivos de aprendizaje se clasifican en dominios cognitivos, afectivos y psicomotor. Para ello, el dominio cognitivo es aquel que se refiere al aprendizaje intelectual y la solución de problemas en donde se refleja el empleo de habilidades de orden inferior al superior para conseguir un aprendizaje que perdure para toda la vida. Algunos ejemplos de verbos que indican un nivel de procesamiento inferior son "recordar y comprender", mientras que para el nivel superior son "aplicar, evaluar, crear". El dominio afectivo es aquel que hace alusión a las emociones y valores de las personas. Por último, el dominio psicomotor se refiere a las características de un movimiento físico y capacidades de habilidad motora.

Aparte de la elaboración de objetivos con las características mencionadas, el segundo elemento a considerar en una planeación de clase son las actividades de aprendizaje, acciones que consisten en planificar actividades para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados. Para ello, las actividades de aprendizaje se describen para indicar la actividad a realizar ya sea de forma interactiva, desafiante o motivadora. Las experiencias obtenidas por estas actividades deben permitir a los estudiantes participar, practicar y obtener retroalimentación sobre el proceso. De acuerdo a Widi Hadiyanti, et al. (2024), las actividades en una planeación de clase deben por lo menos contemplar una actividad de inicio, desarrollo y cierre. En la actividad de inicio o introducción, se observan actividades que permiten activar los canales de aprendizaje, así como activar el esquema mental de conocimientos previos. El tipo de actividades que se pueden incluir son preguntas detonadoras, mostrar imágenes, un video, o un juego relacionado con los contenidos a revisar. Para la actividad desarrolladora, el docente debe de preparar actividades significativas basándose en un modelo

metodológico ya sea de enseñanza comunicativa, basado en tareas, o en resolución de problemas, entre otros (Widi Hadiyanti et al., 2024). Así mismo se tiene que especificar si la actividad se enfoca en el desarrollo de habilidades lingüísticas, en el aprendizaje de vocabulario, estructuras o funciones del lenguaje. El tipo de actividades esperadas serían el de completar un ejercicio con oraciones, responder preguntas, comentar sobre algún tema, reaccionar a un texto escrito u oral, elaborar un diálogo, entablar un debate, presentar un monólogo o historia, etc. En la parte del cierre, el profesor invita al alumno a integrar los conocimientos adquiridos en una actividad de producción oral o escrita. Así mismo se les invita a los alumnos a evaluar y reflexionar en torno a la actividad y los aprendizajes obtenidos.

El tercer y último elemento presentado en una planeación de clases es la evaluación del aprendizaje. Como ya se mencionó, la evaluación debe de ser congruente con los objetivos y las actividades de aprendizaje. Según Widi Hadiyi, et al. (2024), una actividad de evaluación es un proceso continuo que abarca una amplia gama de metodologías. Por ende, al desarrollar dichas actividades, el docente debe de determinar cómo se espera que se evalúe el desempeño de estudiantes en dónde tal vez sea a través de una evaluación sumativa o cualitativa con ejercicios tipo prueba con ítems discretos que proporcionen sólo una cifra. Este tipo de evaluación está encaminado a evaluar conocimiento declarativo de la lengua. Otra forma de evaluación es la formativa en donde se otorgan datos cualitativos con respecto al proceso de aprendizaje mediante el uso de rúbricas, un portafolio de evidencias, la retroalimentación escrita, la práctica reflexiva con el uso de diarios, o la posibilidad de invitar al alumno a autoevaluarse o evaluar a sus compañeros (Sierra, 2017).

El desarrollo del habla

Una gran cantidad de personas estudian el inglés para desarrollar un nivel de competencia comunicativa que les permita hablar de manera correcta, fluida y apropiada, de tal manera que les permita mantener conversaciones exitosas e inteligibles en la lengua meta. De acuerdo con Richards y Renandya (2002), el desarrollo del habla es una de las habilidades más complejas dentro del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para comenzar, el desarrollo

oral requiere de diferentes habilidades dependiendo del propósito o la situación comunicativa. Por ejemplo, en una conversación casual, es necesario considerar aspectos tales como gestos, contacto visual y un buen entendimiento entre los interlocutores para que se den las oportunidades de negociación de significados y de cooperación comunicativa. Así mismo, es necesario considerar las funciones de lenguaje que se van a emplear en una transacción comunicativa como el describir un evento o situación de manera clara y sencilla, ofrecer una disculpa de manera educada, solicitar información, expresar una queja, o entretener una audiencia con bromas o anécdotas, que requieren de un cierto dominio de competencias comunicativas. De acuerdo con Canale y Swain (1980) citados en Richards y Rodgers (2003), las competencias comunicativas se desglosan en conocimientos lingüísticos (gramática, vocabulario, morfología, fonética y fonología), discursivos (reglas que permiten combinar palabras y funciones de acuerdo con principios del discurso), estratégicos (el conocimiento acerca de la comunicación verbal y no verbal que se emplean para compensar fallos en la comunicación a través de estrategias de parafraseo, repetición, circunlocución, etc.) y socio-culturales en donde se toman en cuenta las prácticas sociales de la legua meta. Por ende, es necesario que la competencia comunicativa se incorpore como enfoque metodológico para el desarrollo de planeaciones de clases encaminadas al desarrollo oral. Por otro lado, en Richards y Rodgers (2003) se proponen una serie de otros factores que deben de ser tomados en cuenta en la planificación tales como la edad de los estudiantes, los intereses de los alumnos, así como factores de índole afectivos y socioculturales.

Especificaciones de las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa

El campo de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años con el desarrollo de modelos de lenguaje como ChatGPT y plataformas como Google Gemini. En este contexto, es importante comprender las características y aplicaciones de estos modelos y plataformas para aprovechar al máximo sus capacidades y minimizar sus limitaciones al momento de incorporarlas para fines académicos.

ChatGPT es un modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI que utiliza la arquitectura GPT-4, que consiste en una red neuronal de transformadores de gran tamaño. Esta herramienta está alimentada por un extenso corpus de datos de internet, lo que le permite generar textos coherentes y relevantes en respuesta a una variedad de preguntas. Asimismo, ChatGPT es utilizado en *chatbots*, asistentes virtuales, generación de contenido, traducción automática, entre otras. Además, está diseñado para mantener conversaciones naturales y ofrecer respuestas contextualmente relevantes. Sin embargo, se ha detectado que ChatGPT puede generar respuestas incorrectas o inapropiadas, ya que los resultados dependen de los datos con los que fue entrenado, lo que hace que carezca de la capacidad de acceder a datos nuevos en tiempo real sin reentrenamiento (OpenAI, 2023).

Por otro lado, Gemini es una plataforma de inteligencia artificial y aprendizaje automatizado desarrollada por Google. Es el resultado de una evolución de esfuerzos en el campo de la inteligencia artificial basada en modelos avanzados de aprendizaje automatizado y aprendizaje profundo. Gemini se encuentra integrado en el sistema de productos y servicios de Google, como Google Cloud y Tensor Flow. De igual manera, Google Gemini es utilizado para tareas de procesamiento de lenguaje natural, visión por computadora, análisis de datos, y servicios de nube. Dicho software se encuentra en proceso de actualización continua y mejora con nuevas capacidades y herramientas (Google, 2023).

En síntesis, ChatGPT y Google Gemini son dos ejemplos relevantes de la evolución de la IAG en el procesamiento del lenguaje natural. Mientras que ChatGPT se centra más en la generación de texto coherente y relevante, Google Gemini se enfoca en la comprensión del lenguaje y las predicciones analíticas. Aunque ambos modelos tienen sus limitaciones, su capacidad para interactuar con los seres humanos es de manera natural y eficiente. Por ende, un paso importante en la educación superior sería con la integración de estas herramientas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estudios previos en la elaboración de planeaciones de clase con el empleo de la IA

Como ya se mencionó, la planificación es un pilar fundamental para una enseñanza eficaz y pertinente. Sin embargo, este proceso puede ser complejo y demandante, requiriendo del docente habilidades de pensamiento crítico, creatividad y conocimiento profundo de sus estudiantes y del contenido a impartir. Dentro de este contexto, estudios empleando la IAG reportan que estas herramientas permiten transformar y optimizar la planificación de clases al ofrecer asistencia en la creación de lecciones personalizadas.

A manera de ejemplo, estudios realizados por Uysal y Yüksel (2024) reportan que el uso de ChatGPT como herramienta de IAG puede brindar a los docentes una estructura inicial para la planificación de lecciones, sugiriendo objetivos, estrategias, materiales y actividades. Esto libera tiempo para que los docentes se enfoquen en aspectos más complejos de la enseñanza, como la personalización de contenidos y la instrucción diferenciada. Siguiendo la misma línea, en otro estudio se identificaron principios sistémicos para el diseño de lecciones de conversación en inglés para principiantes utilizando *chatbots* de IA. Estos principios abarcan los aspectos de la selección de herramientas adecuadas, la adaptación del contenido a las necesidades individuales, la optimización del entorno de aprendizaje, la definición clara de objetivos y tareas, la incorporación de actividades atractivas, el andamiaje del aprendizaje, la promoción de la negociación del significado, la retroalimentación personalizada y la utilización de herramientas de gestión del aprendizaje (Han y Lee, 2024).

Por otro lado, es fundamental destacar que la IA no reemplaza al docente, sino que se convierte en un aliado para potenciar su labor. Los docentes deben evaluar críticamente los planes de lecciones sugeridos por la IA, adaptarlos a sus contextos específicos y enriquecerlos con su propia experiencia y conocimiento (Van den Berg y Du Plessis, 2023). Adicionalmente, la IA tiene el potencial de revolucionar las planificaciones de clases al transformar la práctica docente en un proceso más personalizado y efectivo. Sin embargo, la eficacia de esta implementación radica en la comprensión del rol complementario que la IA juega en la labor docente. Es decir, al combinar las capacidades de la IA con la experiencia

y el juicio profesional de los docentes, se pueden crear lecciones de clases significativas, eficientes y de calidad para los estudiantes.

Metodología

Para este estudio exploratorio se decidió por un diseño de investigación descriptivo que según Creswell (2012) tiene como objeto observar, analizar y comprender un fenómeno específico sin influir en él. El enfoque de investigación que se empleó para la recolección de datos es de métodos mixtos en donde se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos para identificar, analizar, evaluar y describir los contenidos de planeaciones de clase generados por ChatGPT y Google Gemini en lo que respecta a objetivos de clase, actividades de aprendizaje y evaluación del desempeño de los alumnos. Dentro de los objetivos se contemplan los dominios cognitivos, afectivos y psicomotores. Para la secuencia didáctica se consideraron actividades de inicio, desarrollo y cierre bajo un modelo comunicativo de enseñanza enfocado al desarrollo de la competencia gramatical, discursiva, estratégica y socio-cultural.

Recolección y análisis de datos

Para recolectar datos, se elaboró un total de dieciocho planeaciones de clase, de las cuales nueve correspondieron a la herramienta de ChatGPT y otras nueve de Google Gemini. Para esta actividad, se empleó el tipo de instrucción o indicación directa (*zero-shot* en inglés) que ocurre cuando se proporciona un modelo de lenguaje con una solicitud y se espera que se genere una respuesta sin capacitación previa, ni ejemplos sobre la tarea específica (OpenAI, 2023). Para ello, se consideraron las tres estrategias de instrucción directa para gestionar datos que de acuerdo a OpenAI (2023) son: 1) generación de ideas, 2) instrucción de rol, y 3) organización de información (ejemplos de solicitud en anexo A). Algunas otras estrategias adicionales que se emplearon para gestionar información fueron el uso de palabras claves, sinónimos, repetición de palabras, así como especificar el tipo de resultado esperado. Los contextos que se tomaron en cuenta para desarrollar las actividades de producción oral fueron con respecto a temas relacionados a sesgo e identidad de género, matrimonios arreglados, citas en línea, veganismo, uso de las redes sociales, cirugías plásticas, etc.

Con el fin de recolectar datos cuantitativos se diseñó una lista de cotejo que se elaboró para identificar si las planeaciones elaboradas por IAG exhibieron los principios requeridos para una adecuada planeación de clase en términos de objetivos, secuencia didáctica y el empleo del método comunicativo para la enseñanza (ver lista de cotejo en anexo B). El análisis de contenido, se obtuvo con el apoyo de ocho docentes de inglés que fueron reunidos en un grupo focal para evaluar los contenidos de clase con una escala de valores que permitió obtener frecuencias o datos de tendencia central (ver rúbrica en anexo B). En cuanto a la recogida de datos cualitativos, se les solicitó a los docentes comentar o reaccionar de manera verbal y/o por escrito con respecto a las actividades, la fiabilidad de los contenidos, así como la pertinencia de uso de las planeaciones generadas por las dos IAG en el aula de clases (ver ejemplo de planeaciones de clase en anexo C).

Contexto educativo y participantes

Como ya se mencionó de manera previa, el contexto educativo que sirvió de referencia para desarrollar y analizar las planeaciones de clase es la unidad de aprendizaje de desarrollo del habla en inglés que se imparte a alumnos de primer semestre de la LIDILE durante el ciclo 2024-B. Es importante mencionar que los estudiantes admitidos a la LIDILE son alumnos que ingresan a la carrera con un nivel intermedio avanzado de la lengua correspondiente a un B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). No obstante, una de las metas de la materia de desarrollo del habla es la de crear situaciones comunicativas que les permitan a los alumnos mejorar sus habilidades del habla para que puedan egresar como maestros competentes del idioma inglés con un nivel C1 del MCERL. Actualmente, la materia de desarrollo del habla cuenta con un total de 40 alumnos.

Por ende, el contenido de las planeaciones se generó tomando en cuenta la cantidad de alumnos registrados, la edad, el nivel de competencia lingüística, los intereses de los alumnos, las competencias comunicativas a desarrollar, así como los elementos y principios que la teoría reporta para el adecuado diseño de clases. En relación a los docentes que apoyaron en la revisión, análisis y evaluación de los contenidos de las planeaciones de clase, se contó con el apoyo

de ocho profesores de enseñanza del inglés que aceptaron de manera voluntaria reunirse en un grupo focal para evaluar, discutir, reflexionar y compartir los hallazgos encontrados. Los profesores son docentes de inglés que cuentan con estudios de pregrado y posgrado en áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras y/ o áreas afines. Al momento del estudio, los ocho docentes se encontraban laborando en una prestigiosa Universidad privada localizada al sur de Zapopan, Jalisco. Por ende, cuentan con una amplia experiencia en la docencia del inglés con alumnado a nivel universitario.

Objetivos

Este estudio tuvo como objetivo general analizar, evaluar y comentar sobre los contenidos de las planeaciones de clase generadas por las herramientas IAG ChatGPT y Google Gemini para la clase de desarrollo del habla en inglés. Los objetivos específicos fueron:1) evaluar y comentar sobre los objetivos de las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini, 2) analizar y valorar los componentes de las actividades de aprendizaje incluidas en las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini, 3) evaluar el tipo de conocimiento lingüístico encontrado en las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini para el desarrollo de la competencia comunicativa, 5)valorar la fiabilidad y pertinencia de uso de los contenidos de las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini en el aula de clase.

Con base a los objetivos planteados, se pretendió dar respuesta a las siguientes cinco preguntas de investigación: 1)¿Qué evaluación y comentarios recibieron los objetivos de las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini?, 2) ¿Qué valoración se les otorgó a los componentes de las actividades de aprendizaje incluidas en las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini?, 3) ¿Qué evaluación se le otorgó al tipo de conocimiento lingüístico identificado en las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini para el desarrollo de competencia comunicativa?, 5) ¿Qué valoración se le asignó a la fiabilidad y pertinencia de uso de los contenidos de las planeaciones de clase generadas por ChatGPT y Google Gemini en el aula de clase?.

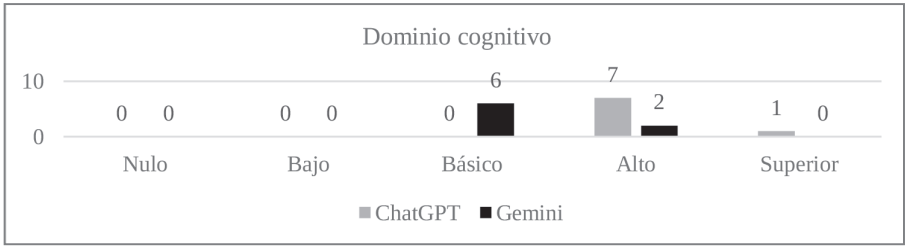
Resultados

En el siguiente apartado se dan a conocer los resultados obtenidos sobre el análisis y evaluación del contenido de las planeaciones de clases generadas con IAG para la materia en desarrollo del habla en inglés. En total se generaron dieciocho planeaciones de clase, mismas de las cuales nueve fueron generadas por ChatGPT y otras nueve por Google Gemini. Los resultados del análisis de contenido se presentan en las gráficas 1-6 que se ilustran a continuación.

4.1 Objetivos de las planeaciones de clase

Datos en las gráficas 1, 1.1, y 1.2 muestran los resultados de la evaluación de los objetivos de clase en lo que respecta al dominio cognitivo, psicomotor y afectivo identificados en las planeaciones de clase elaboradas con ChatGPT y Google Gemini.

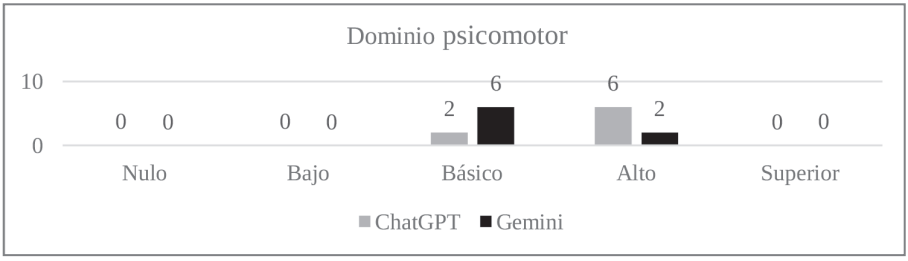
Gráfica 1
Evaluación del dominio cognitivo en los objetivos de las planeaciones de clase



Las frecuencias que se ilustran en la gráfica número 1 expresan que en el dominio cognitivo ChatGPT obtuvo una mejor evaluación con una frecuencia de 7, mientras que Google Gemini fue valorada con una frecuencia de 6 en nivel básico. En relación a los comentarios realizados a esta sección se reporta que los verbos más comunes que se emplearon en ChatGPT fueron el de "comprender y analizar" por lo que sugiere que se contemplaron procesos cognitivos de orden inferior y superior. Por otro lado, los verbos más comunes empleados por Google Gemini fueron "identificar y comprender" por lo que las acciones sólo

contemplaron procesos cognitivos de orden inferior. En ambas planeaciones, los cuatro verbos en mención fueron dominantes y repetitivos por lo que no se observó una variedad de otros procesos cognitivos de orden superior como el de "evaluar o crear" tal y como se menciona en Anderson et al, (2001). Lo anterior es relevante considerando que los alumnos para quienes se elaboraron las planeaciones ya cuentan con un nivel B2 de usuario independiente de la lengua, lo que se esperaría un mayor empleo habilidades de procesamiento superior que les permita a los alumnos conducirse con una mayor creatividad en el uso de la lengua, así como la capacidad de realizar actividades que requieran aplicar el conocimiento lingüístico de los estudiantes en tareas de resolución de problemas para el desarrollo de una competencia comunicativa y pensamiento crítico.

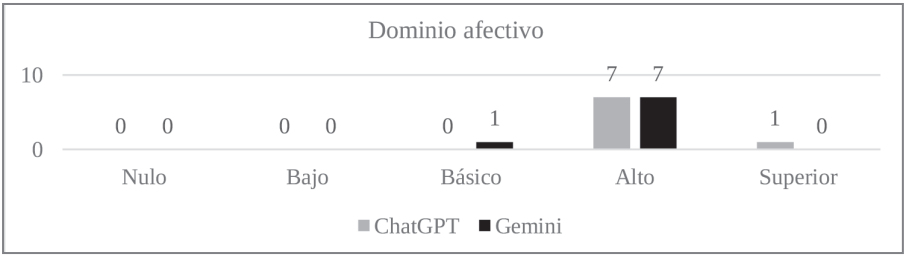
Gráfica 1.1
Evaluación del dominio psicomotor en los objetivos de las planeaciones de clase



De manera similar, en la gráfica 1.1 se observa que la evaluación del dominio psicomotor de los objetivos también favorece a ChatGPT con una frecuencia de 6 en nivel alto, por lo que en Google Gemini se reporta una frecuencia de 6 en valor básico. En relación al tipo de objetivos para desarrollar en el dominio psicomotor destacan las habilidades para llevar a cabo entrevistas, debates, y trabajo en equipo con ChatGPT. Por otro lado, en Google Gemini el enfoque psicomotor se limitó al uso correcto y efectivo de la lengua en todas las actividades. Esto sugiere que en Google Gemini el dominio psicomotor no va ligado a la realización de actividades motoras, si no al uso correcto de la lengua. Por lo consiguiente, en Google Gemini no se consideran las habilidades o destrezas tal

y como lo describen Anderson et al, (2001) a pesar de que estos fueron evaluados a un nivel básico.

Gráfica 1.2.
Evaluación del dominio afectivo en los objetivos de las planeaciones de clase.

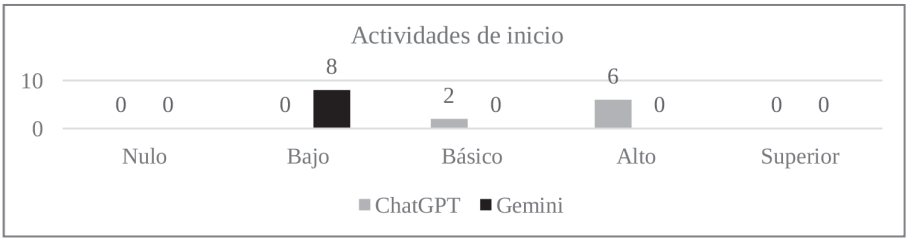


La tendencia en la gráfica 1.2 muestra que, en el dominio afectivo, tanto los objetivos de ChatGPT como de Gemini fueron evaluadas con una frecuencia de 7 en nivel alto. Se comentó que el tipo de objetivos propuestos para el dominio afectivo son asertivos ya que a través de actividades de reflexión se considera la importancia de apreciar la diversidad, así como el de desarrollar sentimientos de tolerancia y empatía hacía diferentes opiniones o puntos de vista. Los objetivos identificados no sólo rescatan el aspecto afectivo en el aprendizaje tal y como lo señalan Anderson et al, (2001), si no que aluden al aspecto social y humano de la lengua.

Secuencia didáctica en las actividades de aprendizaje

Los resultados en las gráficas 2, 2.1 y 2.2 dan a conocer los resultados de evaluación con respecto a la secuencia didáctica (actividades de inicio, desarrollo y cierre) de las actividades de aprendizaje identificadas en las planeaciones de clase elaboradas con ChatGPT y Google Gemini.

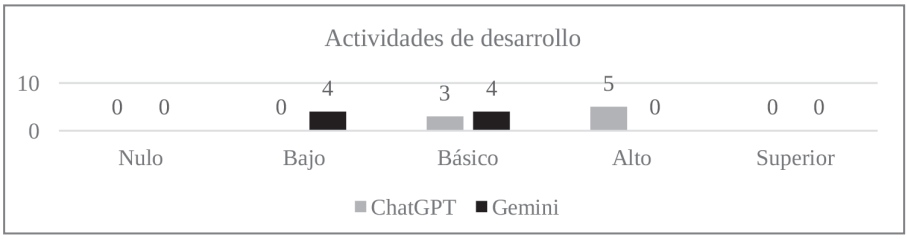
Gráfica 2.
Evaluación de las actividades de inicio en las planeaciones de clase.



Como se aprecia en la gráfica número 2, las actividades de inicio elaboradas con ChatGPT fueron evaluadas con una frecuencia de 6 en nivel alto. A diferencia de las actividades de Google Gemini estas fueron evaluadas con un nivel bajo con una frecuencia de 8. Para ello, se reportó que a pesar de que todas las actividades fueron congruentes con los objetivos y con lo que proponen Widi Hadiyanti, et al. (2024), las actividades de inicio en Google Gemini fueron las mismas en todas las lecciones a pesar de que en la instrucción se solicitó no repetir actividades. Es decir, las actividades de inicio en Gemini consistieron en sugerir la proyección de un video o de imágenes alusivas al tema de clase para contextualizar y evocar una lluvia de ideas para promover una discusión. A diferencia de ChatGPT en donde se reportó que las actividades de inicio mostraban una mayor diversidad y elaboración en las instrucciones para realizar juegos, llevar a cabo actividades de investigación previa sobre el tema, revisar vocabulario clave, así como el de brindar ejemplos de preguntas detonadoras. Dichas actividades van más acorde a la descripción propuesta por Widi Hadiyanti, et al. (2024).

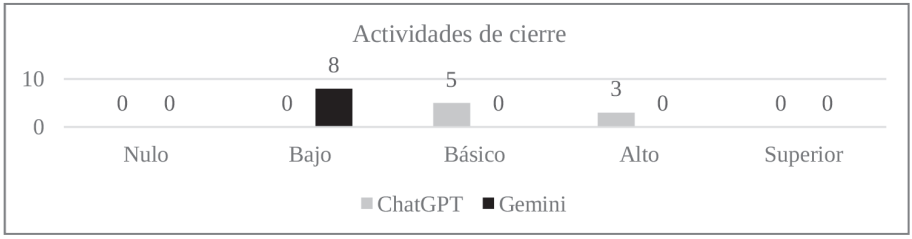
En relación a las actividades de desarrollo observadas en las planeaciones de clase, se observó que los contenidos fueron coherentes con los objetivos y con lo postulado por Widi Hadiyanti, et al. (2024). Sin embargo, ChatGPT fue mejor evaluada con una frecuencia de 5 en nivel alto, y Gemini con una frecuencia de 4 en nivel bajo. Al respecto, se indicó que al igual que en las actividades de inicio, las actividades de desarrollo sugeridas en Google Gemini fueron las mismas con entrevistas, debates, y juego de roles. A excepción de ChatGPT en donde se observaron propuestas más diversificadas con actividades en donde se proponía

Gráfica 2.1.
Evaluación de las actividades de desarrollo en las planeaciones de clase.



desarrollar estudios de caso o actividades basadas en tareas o proyectos. Esto sugiere que las actividades propuestas en ChatGPT se apegan a un enfoque de aprendizaje más centrado en el estudiante y encaminado a la resolución de problemas.

Gráfica 2.2.
Evaluación de las actividades de cierre en las planeaciones de clase.



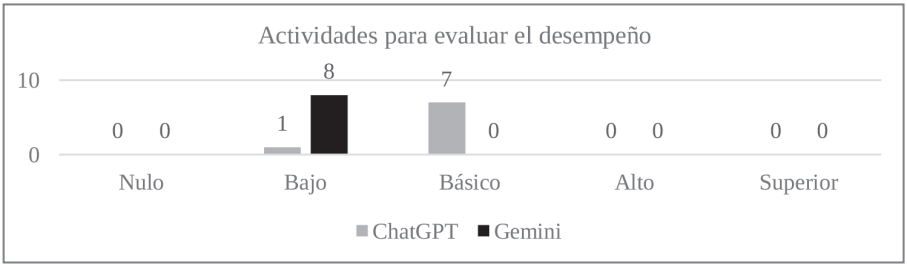
Con referencia a las actividades de cierre en las planeaciones de clase, se observa una tendencia similar en donde Gemini fue totalmente evaluada con una frecuencia de 8 en nivel bajo, por lo que ChatGPT se valoró en nivel básico con una frecuencia de 5. Para ello, se indicó que las actividades de cierre predominantes en Google Gemini fueron repetitivas y estuvieron enfocadas a promover la observación, reflexión, y la discusión en grupos. En el caso de ChatGPT se observaron actividades similares, pero con un listado de preguntas guía para fomentar la discusión en grupos.

Adicionalmente, se destacó que en ChatGPT se identificaron más alternativas como debates, juegos de roles, actividades basadas en tareas, así como actividades que integraban el uso de otras habilidades de la lengua como el de elaborar una reflexión escrita con base a la información discutida o revisada en la lección. No obstante, los resultados de la evaluación sugieren que las actividades de cierre no fueron las esperadas, a pesar de que los ejercicios planteados abordaban algunos elementos sugeridos por Widi Hadiyanti, et al. (2024).

Actividades para evaluar el desempeño oral de los alumnos

Las cifras de la gráfica 3 dan a conocer los resultados de la valoración otorgada a las actividades de evaluación sugeridas por ChatGPT y Google Gemini para medir el desempeño oral de los alumnos como resultado de las actividades de aprendizaje.

Gráfica 3.
Evaluación de las actividades para medir el desempeño oral de los alumnos.



La información que se muestra en la gráfica 3 indica que las actividades de Google Gemini fueron valoradas con una frecuencia de 8 en nivel bajo y ChatGPT en nivel básico con una frecuencia de 7. En este sentido, se comentó que la valoración de Google Gemini fue baja debido a que los ejercicios que se enlistaban para evaluar el desempeño oral de los alumnos eran muy similares a las de actividades de cierre en donde se proponía el análisis, la reflexión, discusión y la observación. A pesar de que en una sola planeación de clase, se promovió la auto-evaluación y evaluación por pares, la información proporcionada fue muy

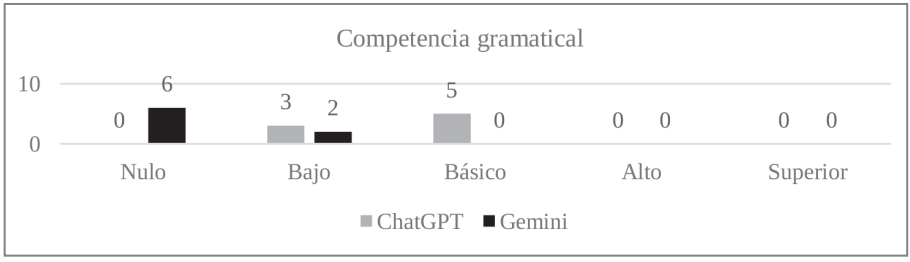
general y básica ya que no se especificaba como se realizaría dicha actividad o si se sugería el uso de una rúbrica.

Por otra parte, aunque ChatGPT no fue valorada con un nivel alto, se reportó que las evaluaciones propuestas contemplaban más especificaciones sobre los procesos, así como una mayor variedad de ejemplos de actividades para realizar evaluaciones con un enfoque formativo por medio de la realización de proyectos, juegos de roles, debates, rúbricas o listas de preguntas acompañadas por la auto-observación o la reflexión tal y como lo señala Sierra (2019). Cabe mencionar que uno de los aspectos que se rescatan de las actividades de evaluación de desempeño generadas por ambas herramientas es la integración de elementos cualitativos, afectivos y de principios humanistas encaminados a reconocer, aceptar y respetar diferentes puntos de vista que se pueden generar como resultado de una discusión o debate.

Actividades de aprendizaje que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa

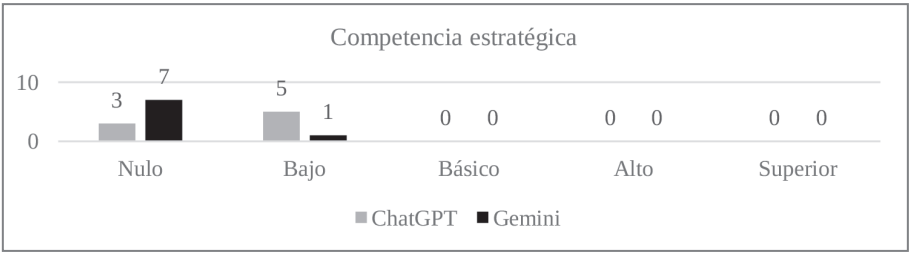
Los datos en gráficas 4, 4.1, 4.2, y 4.3 dan a conocer los resultados de la valoración de los contenidos de clase con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa que comprende el conocimiento gramatical, estratégico, discursivo y socio-cultural.

Gráfica 4.
Evaluación de las actividades que permiten el desarrollo de la competencia gramatical.



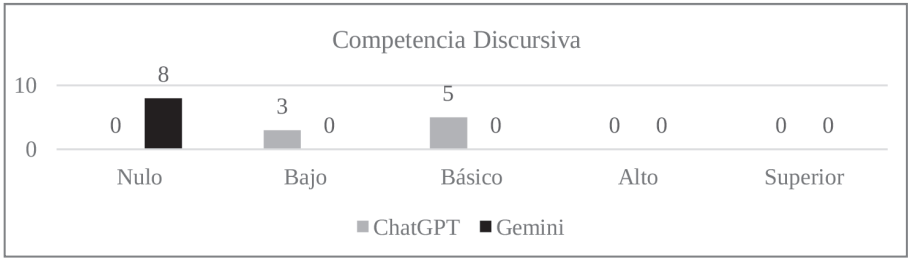
Tal y como se ilustra en la gráfica número 4, se puede apreciar que el desarrollo de la competencia gramatical en las planeaciones de clase de Google Gemini fue identificada como casi nula con una frecuencia de 6, mientras que en ChatGPT se reporta un nivel básico con una frecuencia de 5. Para ello, se expuso que en ninguna de las planeaciones de clase de Google Gemini se observó que se hiciera mención al empleo de algún tipo de léxico, estructura o función comunicativa del lenguaje tal y como lo mencionan Canale y Swain (1980) en Richards y Rodgers (2003). Esta ausencia hizo que la evaluación otorgada fuera casi nula por todos los evaluadores. No obstante, dos evaluadores rescataron el hecho de que en la sección de objetivos con dominio psicomotor se hacía alusión a la importancia de emplear palabras, enunciados y una pronunciación clara y efectiva, pero sin precisar el desarrollo de algún contenido lingüístico en particular. Lo cual sugiere que sea el profesor quien tenga que guiar al estudiante a emplear cierto tipo de estructura o función del lenguaje para abordar algún tema específico. Por otro lado, en el caso de ChatGPT se reportó que a pesar de que las planeaciones de clase se abordaban aspectos funcionales del lenguaje en actos de habla tales como el de "otorgar información", "brindar una opinión", y "solicitar una sugerencia", la información proporcionada en todas las planeaciones era muy general y carente de fórmulas lingüísticas o expresiones léxicas. Por ende, la necesidad de la intervención del docente para especificar dicha información.

Gráfica 4.1.
Evaluación de las actividades que permiten el desarrollo de la competencia estratégica.



La información en la gráfica 4.1 exhibe una tendencia similar a la gráfica previa en donde se reporta que el desarrollo de la competencia estratégica en las planeaciones de clase de Google Gemini es casi nula con una frecuencia de 7. Con lo que respecta a ChatGPT, la valoración tampoco no es muy favorable con una frecuencia de 5 en nivel bajo. Ante la carencia de actividades encaminadas al desarrollo de la competencia estratégica, se comentó la importancia del rol docente al orientar a los alumnos con situaciones encaminadas a invitar a los estudiantes a notar el impacto del lenguaje corporal y no verbal en actos comunicativos tal y como lo postulan Canale y Swain (1980) en Richards y Rodgers (2003). Así como la importancia de desarrollar estrategias que permitan al alumno mantener el flujo conversacional mediante el empleo de estrategias de negociación de significados (parafraseo, repetición, circunlocución) en posibles situaciones en donde se aprecie un fallo o dificultad en la transacción comunicativa.

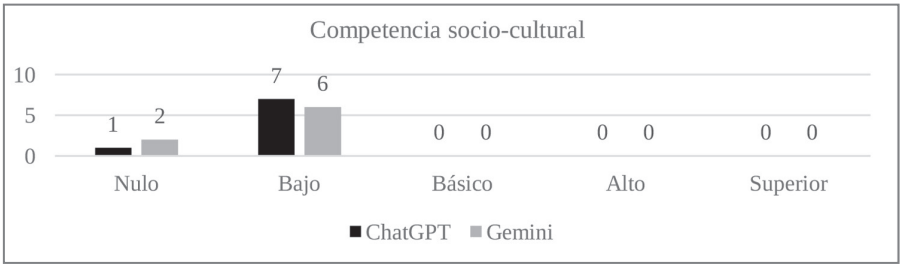
Gráfica 4.2.
Evaluación de las actividades que permiten el desarrollo de la competencia discursiva.



En relación al desarrollo de la competencia discursiva, se puede apreciar en la gráfica 4.2, las planeaciones de Google Gemini fueron evaluadas con una frecuencia de 8 en nivel nulo. Contrario a las planeaciones de ChatGPT estas fueron valoradas con una frecuencia de 5 en nivel básico. En este sentido, se reporta que valoración de ChatGPT fue más optimista debido a que se apreciaron algunas secciones en donde sobresale la importancia de emplear estrategias discursivas para iniciar, cerrar o mantener una conversación oral (Canale y Swain, 1980 en

Richards y Rodgers, 2003). No obstante, los ejercicios sobre el desarrollo de la competencia discursiva fueron muy generales y simples, ya que no precisaban acerca de las acciones a realizar para el desarrollo de las mismas. Adicionalmente, no se contemplaron otros factores de índole pragmático que se requieren para el empleo de un registro formal o informal dentro de las reglas del discurso oral.

Gráfica 4.3.
Evaluación de las actividades que permiten el desarrollo de la competencia socio-cultural.

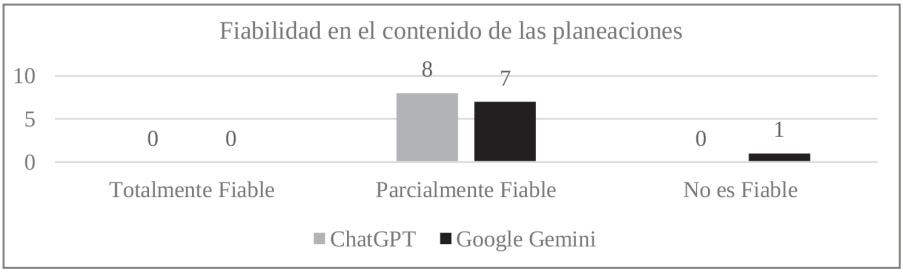


Como se observa en el gráfico 4.3, las planeaciones de clase de Google Gemini y ChatGPT obtuvieron una evaluación muy cercana con frecuencias de 7 y 6 en un nivel bajo para el desarrollo de la competencia sociocultural. Al respecto, los evaluadores reportaron que el desarrollo de la competencia es limitado debido a que las planeaciones solo hacen alusión a la importancia de tomar posturas de inclusión, empatía y tolerancia con respecto a alguna opinión que se tenga sobre temas con enfoque social y cultural. Por otro lado, no se contemplan otras dimensiones socio-culturales sobre el uso correcto y apropiado de la lengua en ciertos contextos como lo exponen Canale y Swain (1980) en Richards y Rodgers (2003). Tampoco se invita a los alumnos a apreciar o a contrastar diferencias o similitudes lingüísticas o culturales entre la lengua materna y la lengua objeto.

Fiabilidad del contenido de las planeaciones y su uso en el aula de clases

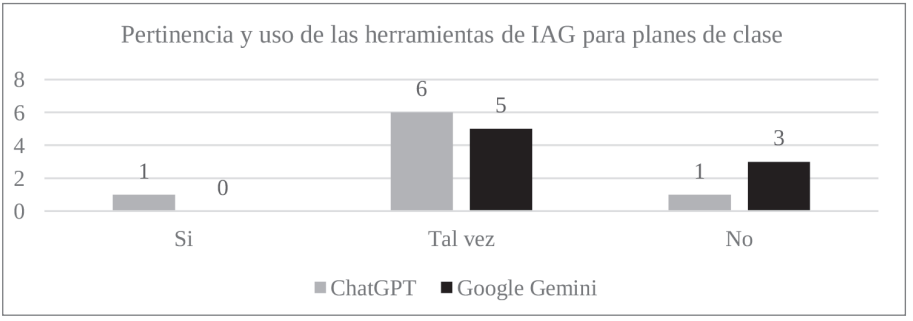
Frecuencias en las gráficas 5 y 6 presentan resultados en relación a la evaluación otorgada a la fiabilidad del contenido de las planeaciones, así como al posible uso a futuro de las herramientas de IAG para elaborar planes de clase.

Gráfica 5.
Evaluación sobre la fiabilidad de los contenidos de las planeaciones para su uso en el aula de clases.



De acuerdo a las frecuencias que se ilustran en la gráfica 5 se puede apreciar que ambos softwares obtuvieron una evaluación muy cercana con una frecuencia de 8 y 7, en donde las planeaciones fueron valoradas como parcialmente fiables. Sólo un docente evaluó a Google Gemini como no fiable. Lo anterior debido a que se observaron muchas carencias en las actividades propuestas para el desarrollo de la competencia comunicativa tal y como los ostentan Canale y Swain (1980) en Richards y Rodgers (2003). Adicionalmente, se identificó mucha repetición y similitud en actividades y objetivos, en especial por parte de las planeaciones de Google Gemini. La innovación y la creatividad en las planeaciones de clase también es limitada. No obstante, la información que se proporciona por parte de las herramientas de IAG pueden servir de base para personalizar o hacer adaptaciones para satisfacer las necesidades individuales de cada clase (Uysal y Yüksel, 2024).

Gráfica 6.
Evaluación de la pertinencia y uso de las herramientas de IAG en la elaboración de planes.



En la gráfica número 6 se señala la valoración que se les otorgó a la pertinencia de las herramientas de IAG para su posible uso a futuro en la elaboración de planes de clase. Para ello, se encontró una tendencia con una frecuencia de 6 con ChatGPT y 5 en Google Gemini con la respuesta "Tal vez". Al respecto, se comentó que unas de las ventajas al generar planeaciones con herramientas de IAG es la inmediatez, lo que ayudaría a evitar la improvisación, así como reducir el trabajo de planeación y cumplir con los requisitos administrativos en el contexto laboral tal y como lo señalan Hung, et al. (2020). Otra razón por la que posiblemente se utilizarían las IAG es para diversificar y enriquecer las prácticas de enseñanza y evaluación de la lengua (Hung, et al., 2020). Por otro lado, los docentes que reportaron que no emplearían las herramientas de IAG para planeaciones de clase es por razones éticas, temor e inseguridad sobre el uso de las herramientas.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados presentados, se puede concluir que a diferencia de Google Gemini, los contenidos de las planeaciones de clase generadas por ChatGPT recibieron una evaluación más favorable en la mayor parte de los criterios considerados en este análisis. Lo cual sugiere que al momento de este estudio ChatGPT pudiera resultar una opción viable para potencializar el trabajo de planeación docente. Sin embargo, se concluye que la información que se genere por

las herramientas de IAG tiene que ser evaluada de manera crítica por el docente tal y como lo proponen Van de Berg y Du Plessis (2023), ya que a pesar de que se identificaron ideas y actividades de gran utilidad, la mayor parte de los contenidos propuestos resultaron ser repetitivos y con falta de precisión con respecto algunos procesos o pasos a seguir. En otros términos, los contenidos se enfocaron en proporcionar listados de actividades a realizar, pero no especificaron los pasos que el docente debe de seguir para realizar las actividades con éxito. No obstante, a pesar de que se identificó cierta congruencia con la información solicitada y otorgada en las planeaciones de clase, se observó una limitada conexión, cohesión o andamiaje en la secuencia de actividades generadas.

Ante las limitaciones mencionadas, un docente sin formación en la enseñanza de lenguas pudiera correr el riesgo de no comprender las propuestas generadas por la IAG y generar actividades sin coherencia o propósito pedagógico. Por ello, vale la pena subrayar la importancia de la intervención del docente en el uso de herramientas de IAG en la elaboración de planeaciones de clase, ya que, con su conocimiento sobre la disciplina y su experiencia, el docente puede hacer solicitudes y adecuaciones más asertivas no sólo para gestionar contenidos con una mayor calidad, creatividad y alineación con los objetivos, sino que además se logre adecuar la información obtenida para atender las necesidades específicas de cada alumno y de esta manera lograr un impacto más significativo en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, al explorar la fiabilidad y pertinencia de uso de las herramientas se destacó el hecho de que el docente se puede beneficiar de la IAG al elaborar planeaciones de clase de manera inmediata y de esta manera poder cumplir en tiempo y forma con requisitos administrativos que suelen ser abrumadores. Así, al reducir el tiempo empleado en tareas administrativas, el docente se puede enfocar en el aprendizaje diferenciado y abonar al proceso de aprendizaje de manera personalizada. Por ello, para que las planeaciones de clase generadas por IAG puedan servir de base para futuras planeaciones de clase, es necesario que el docente experimente y se familiarice con estas nuevas herramientas para conocer todas las ventajas que se pueden obtener no sólo durante el proceso de la elaboración de lecciones de clase, si no para realizar otras tareas en donde se requiera analizar, revisar y evaluar tareas de manera fácil e inmediata. Por ende,

como se pudo observar en este estudio, el uso adecuado de la IAG demanda creatividad, así como pensamiento crítico y analítico por parte del usuario.

Tomando como base lo anterior, los resultados en este estudio sugieren la necesidad de que programas educativos enfocados a la formación de docentes integren en el currículo prácticas o tareas en las que los alumnos aprendan a interactuar de manera asertiva con las herramientas de la IAG. Lo anterior para que los futuros docentes se familiaricen con los recursos e identifiquen las oportunidades pedagógicas que la IAG puede ofrecer para obtener recomendaciones didácticas que les permitan mejorar su ejercicio docente.

Por último, cabe la pena señalar que, si bien los resultados de este estudio nos brindaron la oportunidad de explorar, analizar, evaluar y comentar acerca de los contenidos de planeaciones de clase generados por herramientas de IAG, los resultados de este estudio no se pueden generalizar ya que la muestra de los docentes que apoyaron a realizar este análisis no es representativa. Por ello, se recomienda que la información se utilice con discreción y con el fin de orientar a los docentes de idiomas acerca del uso de estas herramientas, así como el de crear interés por experimentar los retos y beneficios que estas aplicaciones de IAG puedan ofrecer a la práctica docente.

Bibliografía

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshan, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths., y Wittrock, M.D. (2001). *A Taxonomy of Educational Objectives* (Eds). New York, Longman.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). New York: Pearson Education.

Chiang, W. L., Zheng, L., Sheng, Y., Angelopoulos, A. N., Li, T., Li, D., y Stoica, I. (2024). *Chatbot Arena: An Open Platform for Evaluating LLMS by Human Preference*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.04132

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston, MA. Pearson.

Fredy, A., y Calderón, O. (2020). Los Retos de la Educación 4.0. Frente a los Tiempos de Confinamiento. *Revista Educación, Cultura y Cambio, 1* (1), 1. https://bit.ly/3u9n3wv

Gagne, R.M.,y Briggs, L.J. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., y Ortego-Hernando, J.L. (2023). El Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Una Mirada desde la Ética y la Integridad Académica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 2*, (29), https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Google. (2023). *Introducing Gemini: The Next Generation of AI from Google*. Google AI Blog. https://ai.googleblog.com/2023/05/introducing-gemini-next-generation-of.html

Google for developers. (n.d.). *Prompt engineering for generative AI | Machine learning*

Google for Developers. https://developers.google.com/machine-learning/resources/prompt-eng

Han, J., y Lee, D. (2024). Research on the Development of Principles for Designing Elementary English Speaking Lessons Using Artificial Intelligence Chatbots. *Humanit Soc Sci Commun 11*, 212. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02646-w

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Malaysia: Longman.

Huang, X., Zou, D., Cheng., y G., Chen. (2020). Artificial Intelligence in Language Education. Proceedings of International Conference on Education and Artificial Intelligence. https://www.eduhk.hk/eai/ICEAI2020_Proceedings.pdf

Latifa, L. (2017). *The Analysis of Teachers Lesson Plans through Behavioral Objectives Theory.* Ninth International Conferences on Applied Linguistics. Mager, R.F. (1997). Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction. Atlanta: Centre for Effective Performance

OpenAI. (2023). *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*. OpenAI. https://openai.com/blog/chatgpt

Richards, J., y Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York, USA. Cambridge University Press.

Richards, J., y Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, USA. Cambridge University Press.

Sierra, G. M. (2017). La Evaluación Formativa y la Evaluación por Competencias. Assessment Center EAN. [Video]. YouTube. http://youtube.com/watch?v=Bnh0Xxv4F3Ww

Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/12297

UNESCO (2021). *Inteligencia Artificial y Educación. Guía para las Personas a Cargo de Formar Políticas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376

— (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in Higher Education: Quick Start Guide*.https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/6804038/274db8c3-cbf9-44c8-aca4-80f6222acaf6/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf[1]

United Nations, (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Universidad de Guadalajara (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2015 visión 2030*. https://www.udg.mx/es/pdi

Uysal, B. Ç., y Yüksel, İ. (2024). AI-Powered Lesson Planning: Insights from Future EFL Teachers. In F. Pan (Ed.), *AI in Language Teaching, Learning, and Assessment* (pp. 101-132). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0872-1.ch006

Van den Berg, G., y Du Plessis, E. (2023). ChatGPT and Generative AI: Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education. *Educ. Sci., 13*, (998). https:// doi.org/10.3390/educsci13100998

Vincent-Lancrin, S., y Van der Vlies, R. (2020). *Trustworthy Artificial Intelligence (AI) in Education. Promises and Challenges*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Widi Hadiyanti, K., Nilawati Hadisantosa, V. M., y Rido Rasmodjo, V. (2024). *Paradigm Shift in English Learning: Exploring Hope and Healing for Students*. English Language Education Study Program Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta. https://e-conf.usd.ac.id/index.php/lltc/LLTC2023

Anexo A

Ejemplos de *prompts* en inglés empleando tres estrategias de solicitud: 1) Generación de ideas, 2) Instrucción de rol, 3) Organización de información.

Prompt #1, Direct prompting (Zero-shot), idea generation

Prompt: Can you develop a 2-hour lesson plan for a course in English Oral Development? The course takes place in a BA of ELT. There are 40 students with a B2 level according to the CEFR. The objectives of this lesson must have a cognitive, psychomotor, an affective and a value domain. The learning activities must be arranged by an introductory activity, a development activity and a closing activity. All the learning activities must be developed to apply a communicative approach. The learning activities must focus on communicative purposes that allow the students to develop grammatical, strategic, discourse and socio-cultural competences. There must be an evaluation for the outcomes of the learning activities. The context for the activities with a communicative approach is about *(context).*

Prompt #2, Direct prompting (Zero-shot), role prompting

Prompt: You are a BA teacher of the course English Oral Development. You are giving a 2 hour-class to first semester students of ELT. You have 40 students with B2 level of English according to the CEFR. You need to make a lesson plan for these students of the BA of ELT, where the activities and tasks are focused on communicative situations. You will develop the features of cognitive, psychomotor, affective and value domain within the objectives for this lesson. Your learning activities must be arranged by an introductory activity, a development activity and a closing activity. All of your learning activities must be developed to apply a communicative approach. Your learning activities must focus on communicative purposes that allow the students to develop grammatical, strategic, discourse and socio-cultural competences. You must include an evaluation for

the outcomes of the learning activities. Your context for the activities with a communicative approach is about *(context).*

Prompt #3, Direct prompting (Zero-shot), data organization

Prompt: Create a lesson plan for the course of English Oral and Development from the BA of ELT with 1st semester students that have a B2 level according to the CEFR. Develop the features of cognitive, psychomotor, affective and value domain within the objectives for this lesson. The learning activities must be arranged by an introductory activity, a development activity and a closing activity. Create the learning activities focused on communicative purposes that allow the students to develop grammatical, strategic, discourse and socio-cultural competences. Include an evaluation for the outcomes of the learning activities. The context for the activities with a communicative approach is about *(context).*

Anexo B

Formato de evaluación y rúbrica

Valores para evaluar el nivel del criterio esperado en las planeaciones de clase

Valores	Criterio	Niveles
4 Puntos	Los contenidos de planeación de clases mostraron evidencia completa el criterio esperado	Superior
3 Puntos	Los contenidos de planeación de clases mostraron evidencia casi completa el criterio esperado	Alto
2 Puntos	Los contenidos de planeación de clases mostraron evidencia parcial del criterio esperado	Básico
1 Punto	Los contenidos de planeación de clases mostraron evidencia limitada del criterio esperado	Bajo
0 Puntos	Los contenidos de planeación de clases No mostraron evidencia del criterio esperado	Nulo

Formato de evaluación y análisis del contenido de planeaciones de clase

Herramienta de IAG revisada: ChatGPT ( ) Google Gemini ( )

En los objetivos de clase se identifican los siguientes dominios	Valor asignado de 0-4 puntos	Comentarios
Cognitivo		
Afectivo y de Valores		
Psicomotor		
En las actividades de aprendizaje se identifican los siguientes componentes	Valor asignado de 0-4 puntos	Comentarios
Actividad de inicio		
Actividad de desarrollo		
Actividad de cierre		
Actividades de evaluación del desempeño		
Actividades de aprendizaje que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa	Valor asignado de 0-4 puntos	Comentarios
Competencia Gramatical		
Competencia Estratégica		
Competencia Discursiva		
Competencia Socio-Cultural		

En relación a los contenidos de la planeación de clase revisados para la materia de desarrollo del habla, indica la fiabilidad de la información encontrada			
ChatGPT	Totalmente fiable	Parcialmente fiable	No es fiable
Comentarios			
Google Gemini	Totalmente fiable	Parcialmente fiable	No es fiable
Comentarios			

Utilizarías las planeaciones de clase para alguna clase de Desarrollo del Habla. Indica tu respuesta			
ChatGPT	Si	No	Tal vez
Indique las razones de su respuesta:			
Google Gemini	Si	No	Tal vez
Indique las razones de su respuesta:			

Anexo C

Ejemplos de planeaciones de clase generados por las versiones gratuitas de ChatGPT y Google Gemini.

ChatGTP

Solicitud: Generación de idea / Contexto: Identidad de género
Can you develop a 2-hour lesson plan for a course in English Oral Development? The course takes place in a BA of ELT. There are 40 students with a B2 level according to the CEFR. The objectives of this lesson must have a cognitive, psychomotor, an affective and a value domain. The learning activities must be arranged by an introductory activity, a development activity and a closing activity. All the learning activities must be developed to apply a communicative approach. The learning activities must focus on communicative purposes that allow the students to develop grammatical, strategic, discourse and socio-cultural competences. There must be an evaluation for the outcomes of the learning activities. The context for the activities with a communicative approach is about gender identities. Do not use any of the learning activities that have already been mentioned or provided. Use exclusively new activities that haven't been used yet.
Resultado
Output from prompt #3: ### Lesson Plan for English Oral Development **Course Duration**: 2 hours **Course Level**: B2 (CEFR) **Number of Students**: 40 **Topic**: Gender Identities ### Objectives: 1. **Cognitive Domain**: - Students will understand key concepts related to gender identities, including terminology and social implications. 2. **Psychomotor Domain**: - Students will enhance their oral communication skills through debates and structured discussions. 3. **Affective Domain**: - Students will develop empathy and respect for diverse gender identities, fostering a supportive classroom atmosphere.

4. **Value Domain**:
- Students will appreciate the importance of inclusivity and advocacy for gender diversity in society.
Lesson Activities
1. Introductory Activity (30 minutes)
**Activity Name: ** “Terminology Carousel”
**Objective: ** To familiarize students with relevant terminology and concepts related to gender identities.
**Instructions: **
- Prepare several large sheets of paper, each labeled with a different term related to gender identities (e.g., genderqueer, non-binary, cisgender, transgender, gender fluidity).
- Divide the class into small groups of 4-5 students and assign each group to a starting sheet.
- Students will spend 5 minutes discussing the term on their sheet, noting down their understanding and any questions regarding the term.
- After 5 minutes, each group will rotate to the next sheet, read the previous group’s notes, and expand upon the discussion for the new term.
- Continue until each group has visited all sheets. End with a brief class discussion to clarify any misconceptions and highlight the importance of terminology in discussing gender identities.
**Communication Focus: **
- Encourages discussion and collaborative learning while developing vocabulary.
2. Development Activity (60 minutes)
**Activity Name: ** “The Gender Identity Debate”
**Objective: ** To engage students in critical thinking and articulate their views on gender identities in a structured setting.
Instructions:
- Divide the class into two groups and assign each group a stance on a specific statement related to gender identities (e.g., “Schools should implement a gender-neutral dress code” or “Gender identity should be legally recognized at birth”).
- Allow 10 minutes for groups to prepare their arguments, using relevant terminology and concepts they learned during the introductory activity.
- Each group will take turns presenting their arguments (5 minutes each).
- After both groups have presented, open the floor for rebuttals and questions from the other side (15 minutes).

Conclude with a brief reflection on what was learned from differing perspectives, emphasizing the importance of respectful discourse.
Communication Focus:
- Enhances discourse and strategic communication skills through argumentation and counterargument.
3. Closing Activity (30 minutes)
Activity Name: "Personal Reflection and Pledges"
Objective: To encourage students to reflect on their learning and commit to being advocates for gender inclusivity.
Instructions:
- Ask students to take 5 minutes to write a personal reflection on what they learned about gender identities and how their perspectives may have changed.
- Then, instruct them to write a pledge or commitment statement (1-2 sentences each) about how they will promote inclusivity regarding gender identities in their daily lives or communities.
- In small groups, students will share their reflections and pledges, fostering an environment of support.
- Invite a few volunteers to share their pledges on a larger scale with the whole class, creating a collective commitment to advocate for gender diversity.
Communication Focus:
- Promotes personal expression and reinforces the classroom community's value system around gender inclusivity.
Evaluation of Outcomes
- **Observation and Participation**: Monitor student engagement and participation in discussions and activities throughout the lesson.
- **Debate Performance**: Assess the clarity, coherence, and persuasive quality of arguments presented during the debate.
- **Reflection and Pledge Statements**: Review students' reflection and pledge statements for understanding and personal commitment to the values discussed.
Conclusion
This lesson plan encourages students to explore and understand gender identities through collaborative learning, critical thinking, and personal reflection. Each activity is designed to enhance communicative competences while fostering respect and appreciation for gender diversity, preparing future English language teachers to engage compassionately and knowledgeably with these important issues.

Open AI (September, 2024). *ChatGPT 4om mini*. https://chatgpt.com/

Google Gemini

Solicitud: Generación de idea / Contexto: Identidad de género
Prompt #3 Can you develop a 2-hour lesson plan for a course in English Oral Development? The course takes place in a BA of ELT. There are 40 students with a B2 level according to the CEFR. The objectives of this lesson must have a cognitive, psychomotor, an affective and a value domain. The learning activities must be arranged by an introductory activity, a development activity and a closing activity. All the learning activities must be developed to apply a communicative approach. The learning activities must focus on communicative purposes that allow the students to develop grammatical, strategic, discourse and socio-cultural competences. There must be an evaluation for the outcomes of the learning activities. The context for the activities with a communicative approach is about gender identities. Do not use any of the learning activities that have already been mentioned or provided. Use exclusively new activities that haven't been used yet.
Resultado
Output from prompt #3: Lesson Plan: English Oral Development Course: BA in ELT Level: B2 Number of Students: 40 Duration: 2 hours Context: Gender Identities Objectives: Cognitive: Students will be able to identify and discuss different gender identities, understand the challenges faced by individuals who identify as LGBTQ+, and express their opinions on gender equality and inclusion. Psychomotor: Students will be able to use language effectively to promote inclusivity and respect for all gender identities, engage in respectful and empathetic conversations, and adapt their communication style to different contexts. Affective: Students will develop empathy and understanding for individuals who identify as LGBTQ+, feel empowered to challenge stereotypes and discrimination, and appreciate the importance of gender diversity. Value: Students will develop respect for all individuals regardless of their gender identity, promote inclusivity and equality, and contribute to a more just and equitable society.

Video Clip: Show a short video clip about the history of the LGBTQ+ movement or featuring individuals who identify as LGBTQ+ sharing their experiences.

Discussion: Ask students to discuss their initial thoughts and reactions to the video. Encourage them to share their understanding of gender identity and any questions they may have.

Development Activity (55 minutes):

Group Discussion: Divide students into small groups and provide them with a prompt related to gender identity (e.g., "What does it mean to be a good ally to the LGBTQ+ community?"). Have them discuss their ideas and perspectives.

Role-Playing: Assign student's roles related to gender identity (e.g., a transgender person coming out to their family, a cisgender person advocating for LGBTQ+ rights). Have them act out the scenarios and discuss the challenges and experiences of the characters.

Language Analysis: Provide students with examples of language that is inclusive or exclusive of gender identities. Have them analyze the language and discuss how it can impact individuals' experiences

Closing Activity (10 minutes):

Personal Reflection: Ask students to reflect on their own understanding of gender identity and how they can contribute to a more inclusive and accepting society.

Collective Commitment: Have students create a collective statement of commitment to promoting gender equality and inclusivity in their personal and professional lives.

Future Steps: Discuss potential actions students can take to advocate for LGBTQ+ rights and create a more inclusive environment.

Evaluation:

Observation: Observe students' participation in group discussions, role-plays, and language analysis activities.

Analysis: Assess students' ability to identify and discuss different gender identities and their associated challenges.

Reflection: Evaluate students' personal reflections and commitments.

Note: Throughout the lesson, encourage students to use appropriate language and grammar, and provide corrective feedback when necessary. Create a supportive and inclusive learning environment where students feel comfortable expressing themselves.

Google Gemini (septiembre, 2024) *Documento de organización.* https://gemini.google.com/?hl=es

CAPÍTULO 5.

La literacidad interaccional del docente: un estudio analítico-interaccional de la impartición de instrucciones en el salón de clase de inglés como lengua extranjera

Ariel Vázquez Carranza
Liliana María Villalobos González

"…un profesor que demuestra su competencia interaccional áulica utiliza un lenguaje que es tanto convergente al objetivo pedagógico del momento como adecuado para los estudiantes. Esencialmente, esto implica una comprensión de las estrategias interactivas que son apropiadas para los objetivos de enseñanza y que se ajustan en relación con la co-construcción de significados y la agenda en desarrollo de la clase."
Traducido de Steven Walsh (2012: 6).

Introducción

En el ámbito educativo, las instrucciones son fundamentales en el discurso del docente, ya que son la guía que facilita la gestión de las actividades de la clase y son un elemento importante para la organización de la misma (e.g. Holmes, 1983; Ur, 1996; Seedhouse, 1996; Walsh, 2006; Sowell, 2017; Lien 2018, inter alia). En el presente trabajo de investigación nos adentramos al momento a momento de la impartición de instrucciones por parte de profesoras de inglés como lengua extranjera; nuestro objetivo es identificar patrones estructurales de la habilidad pedagógico-interaccional del profesor de lengua en este contexto de tipo procesal (Seedhouse, 2024). En la siguiente sección iniciamos contextualizando teóricamente el objeto de estudio dentro de la visión de multiliteracidades, particularmente del docente de lenguas extranjeras. En el tercer apartado del trabajo

describimos los aspectos metodológicos, los cuales están basados en el análisis conversacional (Sacks, 1992, Vázquez Carranza, 2019) y en el estudio de la interacción en el salón de clases (e.g., Walsh, 2006, Walper, 2018). El análisis que se muestra en la cuarta sección del artículo consiste en un análisis momento a momento de las secuencias de impartición de instrucciones para así identificar sus particularidades secuenciales e interaccionales. En los apartados cinco y seis ofrecemos una definición de los patrones generales del contexto de impartición de instrucciones a fin de describir la literacidad interaccional del docente de lenguas extranjeras en estos contextos en particular.

Contexto teórico

Literacidad y multiliteracidades

De manera tradicional, la literacidad es comúnmente asociada con la alfabetización y es definida llanamente en términos de las capacidades o habilidades de un individuo para codificar y producir textos de manera efectiva y con ello poder participar en su comunidad y en la sociedad en general (UNESCO, 2006). Sin embargo, ya desde la segunda mitad del siglo XX, la discusión del concepto de literacidad comenzó a generar una visión más amplia y más relevante para nuestros tiempos. Por ejemplo, Freire ([1970] 2000, [1993] 2002) postuló que la literacidad es leer el mundo antes de leer la palabra; con esta idea Freire enfatizó que la literacidad debe ser una práctica crítica que le permita al individuo reflexionar sobre su realidad y contexto sociocultural para que de esta manera la educación sirva como un proceso libertador y de empoderamiento. Por su parte, autores como Street (1984) y Barton (2007) recalcaron que la relevancia de la literacidad radica en sus aspectos prácticos y funcionales en las actividades de la vida diaria de las personas lo que permite una participación plena del individuo en la sociedad.

A finales del siglo XX e inicios del del XXI, se hizo evidente que la concepción de literacidad tradicional era insuficiente para abordar las complejidades del mundo contemporáneo. En este contexto, el concepto de multiliteracidades tomó forma, impulsado por el trabajo del New London Group (1996). Este grupo de educadores y teóricos propuso que, además de la alfabetización en la

lengua escrita, era crucial desarrollar competencias en múltiples modalidades de comunicación, incluyendo lo visual, lo digital y lo audiovisual. La idea de multiliteracidades reconoce que los individuos hoy en día interactúan con varias formas de textos y formas de expresión y comunicación en diferentes plataformas y contextos culturales. Desde esta perspectiva, las multiliteracidades se enfocan en la capacidad de los individuos para interpretar y crear significados en una amplia gama de formatos y situaciones.

Multiliteracidades en la docencia de lenguas extranjeras

En el ámbito de la enseñanza de lenguas y en relación con sus enfoques pedagógicos, la noción de multiliteracidad se ha estado incorporando con diferentes enfoques. Por ejemplo, Kern (2000, 2003) fue de los primeros en proponer un enfoque integrador de la enseñanza de la lectura y escritura en lengua extranjera, planteando que los alumnos deben de formarse con una visión crítica de la lengua, la literacidad, y la comunicación; en este enfoque el mero uso del lenguaje en forma oral y/o escrita se convierte en el objeto de reflexión. Influenciados por esta visión han surgido enfoques de enseñanza que buscan fomentar la funcionalidad del uso del lenguaje mediante la organización de los contenidos de los curriculums alrededor de diversas fuentes de productos culturales como pinturas, posters, películas, productos digitales, etc. (e.g. Kaiser, 2011; Ryshina-Pankova, 2013; Brown, et al., 2016). Más recientemente, Warner y Dupuy (2018) sugieren que las literacidades críticas en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras implican cuestionar las narrativas y presuposiciones dominantes presentes en los textos. Es decir, se trata de animar a los estudiantes a poner en duda la perspectiva del autor, identificar sesgos y considerar perspectivas diferentes.

En el ámbito de la profesionalización de la labor docente, la multiliteracidad es de gran importancia ya que hace referencia a la diversidad de habilidades necesarias para no solamente enseñar la lengua extranjera de manera eficaz en un entorno contextualizado sino también el poder adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y así fomentar un aprendizaje significativo y crítico. Para el docente de lenguas, en particular, las multiliteracidades más relevantes son las relacionadas con aspectos lingüísticos y de comunicación. En el volumen, ya clásico para la formación de los y las docentes de lengua inglesa, *Tea-*

ching English as a Second or foreign Language, Celce-Murcia (2001) presenta una colección de capítulos que tratan, de alguna u otra manera, sobre diversas habilidades o literacidades lingüístico-pedagógicas que el docente debe tener; por ejemplo, la proficiencia o dominio de la lengua (a nivel gramatical, léxico, pragmático), el entendimiento de la estructura de la lengua (lo sintáctico, fonético, fonológico, semántico), la competencia comunicativa (es decir, el saber el uso de la lengua en diferentes contextos o situaciones sociales), la concientización cultural (la cual implica el entendimiento de la lengua como producto y recurso cultural) y competencias pedagógicas propias de la labor docente, como la capacidad de planear y diseñar clases y curriculum, el uso de tecnologías en el aula y la investigación. En una revisión realizada recientemente por Deregözü (2022) sobre diferentes marcos de competencias del docente de lenguas, la autora encontró que las competencias citadas con más frecuencia en todos los marcos analizados fueron la enseñanza, la evaluación, la competencia lingüística, la conciencia lingüística y el desarrollo profesional. El aprendizaje y la tecnología también se mencionaron con frecuencia como competencias clave. Las competencias relacionadas con los estudiantes y la cultura se describieron con menos frecuencia. Los menos mencionados fueron el liderazgo, la experiencia docente y el conocimiento del entorno escolar.

Tanto en Celce-Murcia (2001) como en Deregözü (2022) no se identifica ninguna referencia a la habilidad o competencia del profesor que tenga que ver con el uso y manejo de las estructuras y contextos interaccionales para el fomento del aprendizaje de la lengua meta. Esta competencia es el objeto de estudio del presente trabajo y la cual describiremos concretamente a continuación.

La literacidad interaccional del docente de lengua extranjera

En los primeros años del siglo XX, Steven Walsh comienza a plantear la relevancia de la habilidad o literacidad interaccional en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. Walsh (2006, p. 130) le llama competencia interaccional áulica (CIA), la cual define como la capacidad de los docentes y los estudiantes para utilizar la interacción en el aula como un recurso que facilite y apoye el aprendizaje de la lengua. La CIA se relaciona con las decisiones que se toman durante las interacciones en el aula y con la efectividad de estas para potenciar

el aprendizaje; en otras palabras, su objetivo es generar oportunidades para el aprendizaje (Seedhouse y Walsh, 2010). En cuanto a la CIA de los docentes, Walsh (2011) identifica cuatro características importantes. La primera es el control de la interacción; como se mencionó anteriormente, el docente tiene el rol principal en el aula, estableciendo los temas, dictando las actividades y gestionando los turnos de participación. La segunda característica es la adaptación del discurso del docente, que involucra varios aspectos comunicativos, como emplear un lenguaje accesible, hablar de manera clara y pausada, y monitorear continuamente la comprensión de los alumnos. También se refiere a la creación de oportunidades para que los estudiantes participen, como extender el tiempo de espera para que un alumno responda a una pregunta o permitir que un estudiante se exprese con más profundidad en su intervención (Walsh y Li, 2013). La tercera característica que menciona Walsh está relacionada con las técnicas que fomentan la participación, que incluyen prácticas como las secuencias iniciación-respuesta-evaluación (véase Sinclair y Coulhard, 1975), donde la habilidad del docente radica en flexibilizar esta secuencia que puede ser rígida para promover y facilitar la intervención de los estudiantes. La cuarta característica, según Walsh, es la reparación, que se refiere a las tácticas que utiliza el docente para corregir errores. En resumen, Walsh (2012) señala que la CIA de un docente se manifiesta en el uso de un lenguaje apropiado para el objetivo pedagógico, en la manera de guiar las participaciones de los alumnos y en la creación y maximización de espacios interaccionales que favorezcan el aprendizaje.

Literacidad interaccional al dar instrucciones

El estudio de las interacciones en el salón de clases de lengua ha hecho posible la identificación de los contextos interaccionales que constituyen generalmente estas interacciones (véase Vázquez Carranza, 2022). Seedhouse (2004) habla de cuatro contextos pedagógicos determinados por la distribución de turnos y su relación con actividades pedagógicas, esto son: el contexto de forma y precisión, el cual está enfocado en la gramática y la corrección del idioma; el contexto de significado y fluidez, en donde se prioriza la producción oral de los alumnos, sin miedo a errores; el contexto orientado a tareas es cuando los alumnos, en parejas o equipos, realizan una actividad; y el contexto procesal, el cual es cuando el

docente les describe a los alumnos la actividad a realizar en clase, lo que comúnmente identificamos como dar instrucciones.

El contexto procesal, como lo describe Seedhouse (2004), es usualmente un monólogo por parte del docente ya que el comportamiento de los alumnos se orienta a escuchar y no hablar o intervenir mientras el docente da las instrucciones. El contexto procesal es clave para el desarrollo de la clase y tiene un propósito pedagógico. De acuerdo a lo que se ha expuesto en la literatura, las instrucciones deben ser claras, concisas, fáciles de entender para todos los estudiantes; el profesor puede utilizar estrategias para facilitar la comprensión como proporcionar ejemplos, parafrasear (por sí mismos o pedirle a algún alumno o alumna que lo haga), repetir, traducir y dar la información de manera estructurada (e.g., Ur, 1996; Scrivener, 2011; Todd et al., 2008; Holmes, 1983; Ha y Wanphet, 2016; Slavin, 2006; Sowell, 2017). Es importante mencionar que la impartición de las instrucciones en ocasiones no es un monólogo como tal sino un proceso interactivo entre el docente y los alumnos y en donde a través del flujo de secuencias de preguntas y respuestas las instrucciones van tomando forma (St. John y Cromdal, 2016; Markee, 2015; Lien, 2018) y en donde el entendimiento o no entendimiento de los alumnos se manifiesta de alguna manera (véase Waring, 2002, 2012; Somuncu y Sert, 2019). Markee (2015) observa seis componentes de la información que el docente da a los estudiantes en las instrucciones: 1) la forma de trabajar, es decir, si los alumnos trabajarán en parejas o en pequeños equipos; 2) los recursos o materiales que se van a utilizar (e.g., textos, grabaciones); 3) la tarea que van a completar o realizar; 4) de qué manera llevarán a cabo la tarea; es decir, los recursos lingüísticos que tienen que utilizar o el producto que van a obtener, (e.g., una descripción, un listado, un relato, etc.); 5) el tiempo que tienen los alumnos para realizar la tarea; y 6) el propósito por el cual los alumnos realizarán la tarea (e.g., más adelante utilizarán el producto de la actividad para otra tarea). En su estudio de clases de inglés en Vietnam, Lien (2018) identifica dos métodos principales al dar las instrucciones: uno es donde el docente interactúa con los estudiantes y otro donde no, tipo monólogo. La autora resalta que las instrucciones efectivas se caracterizan por tener un lenguaje sencillo y claro, incluir preguntas las cuales fomentan la participación del estudiante y dar un contexto previo a las instrucciones. Por otro lado, la inte-

racción se vio obstaculizada por instrucciones largas e ininterrumpidas, falta de atención de los estudiantes, y la ausencia de verificaciones de comprensión de las instrucciones por parte del docente. Finalmente, en un estudio más reciente Uğurlu Şen (2021) identificó seis prácticas al dar instrucciones en el contexto de la enseñanza de lenguas en Turquía; la autora menciona que los profesores principalmente parafrasean o leen directamente del libro de texto las instrucciones, también algunas veces le piden a algún estudiante que las lea del libro, o bien, el profesor traduce las instrucciones a la L1 y rara vez verifican la comprensión del estudiante.

Habiendo presentado una revisión de la literatura sobre la impartición de instrucciones en el salón de clase de lenguas, el cual marca la perspectiva teórica de nuestra contribución, nos disponemos a continuación a describir el marco metodológico que utilizamos para examinar de la literacidad del profesor al dar instrucciones en el salón de clase de inglés como lengua extranjera.

Contexto metodológico

En el presente estudio utilizamos las herramientas metodológicas del análisis conversacional (AC) aplicado al contexto de la enseñanza de lenguas (Vázquez Carranza, 2022; Walper, 2022). Esta perspectiva se centra en cómo los recursos comunicativos, más allá del lenguaje verbal, son utilizados por los docentes y los estudiantes para facilitar el aprendizaje. El enfoque del AC destaca la importancia de elementos como miradas, expresiones faciales, entonaciones, movimientos corporales, el uso del espacio, la sensorialidad, entre otros elementos, que se combinan con la comunicación verbal en la realización de las actividades sociales de la vida cotidiana de las personas (e.g., Goodwin, 2000, 2018; Mondada, 2016, 2021; Vázquez Carranza, 2023). El foco de este tipo de análisis son las acciones sociales (Garfinkel, 1987; Schütz, 1962), en el AC se considera que las acciones sociales son el resultado sistemático del entendimiento mutuo o de la intersubjetividad entre los participantes. Estas acciones son reguladas por patrones de comportamiento que, en primera instancia, son reconocidos por los propios participantes y, en una segunda instancia, por el analista (Enfield y Sidnell, 2017; Vázquez Carranza, 2019). Para su análisis, el estudio conversacional utiliza grabaciones de interacciones que se producen de forma espontánea o

natural. Estas grabaciones son transcritas de manera detallada (Jefferson, 2004; Mondada, 2018) para capturar el momento en que se desarrollan las acciones sociales, ya sea a través de la comunicación verbal o corporal durante la interacción.

Los datos utilizados para el presente estudio provienen de un corpus (en construcción) de grabaciones de clases de inglés como lengua extranjera que están siendo recolectadas en dos universidades de la ciudad de Guadalajara; las grabaciones que se utilizan en el documento se realizaron en el 2024. Las grabaciones tienen la particularidad de que son sobre la implementación de la actividad diseñada por Walper (2018) para un estudio de interacción en el salón de clase de inglés como lengua extranjera en Chile. La actividad utiliza la historia del libro "The Great Escape" (Dupasquier, 1996), la cual se centra en un personaje de nombre Alf, un prisionero que logra escapar y mientras intenta evadir a la policía, busca refugio en varios lugares, como un museo, un centro comercial, un circo, un hospital, entre otros. En general, las instrucciones para la realización de la actividad son dos principalmente. Instrucción para la tarea A: en equipo, los alumnos deben de organizar en orden cronológico un conjunto de imágenes correspondientes a un episodio de la historia del libro; cada equipo tiene episodios distintos de la historia. Instrucción para la tarea B: Después de hacer esto, cada equipo debe presentar ante el resto de la clase su versión del episodio de manera oral. La figura 1 muestra a detalle las etapas de la actividad. El presente estudio se centra en la primera etapa, particularmente en la impartición de instrucciones.

Figura 1.
Diseño de la actividad.



Fuente: adaptado de Walper (2018 p. 92).

A las docentes se les dio total libertad de ajustar la actividad a los contenidos temáticos (e.g., tiempos gramaticales, vocabulario) de programación pedagógica de su curso. También se les dió el material para la actividad, el cual

consistió en seis grupos de *flashcards* correspondientes a seis escenas diferentes de la historia: "the shopping centre", "the museum", "the cinema", "the fire", the hospital" y "the circus". Cada juego de *flashcards* incluía una *flashcard* de tamaño grande y las demás pequeñas. También se les proporcionó una f*lashcard* correspondiente al inicio de la historia (la cual enseña al prisionero escapando de prisión) y otra mostrando el final (i.e., ilustrando el momento cuando el prisionero regresa a prisión); ambas *flashcards* eran de tamaño grande y la docente las podía utilizar al presentar y concluir la actividad, respectivamente.

Tabla 1.
Características de los grupos de inglés.

Docente	Nivel	No. de estudiantes
DP	B1	6
DF	B1	13
DI	B1	8
DY	B1	5

Los datos que utilizamos en el análisis provienen de cuatro profesoras que se anonimizan aquí con las etiquetas de identificación: Docente P (DP), Docente F (DF), Docente I (DI) y Docente Y (DY). Todas las profesoras cuentan con formación en docencia del inglés como lengua extranjera. El nivel de inglés las clases que se grabaron es B1. Cabe mencionar que se solicitó consentimiento para la grabación a los alumnos y a las profesoras. Cada grabación se realizó con tres cámaras para cubrir diferentes ángulos simultáneamente. Los extractos de las grabaciones se transcribieron siguiendo las convenciones de transcripción jeffersoniana (Jefferson, 2004) y multimodal (Mondada, 2018), véase el apéndice.

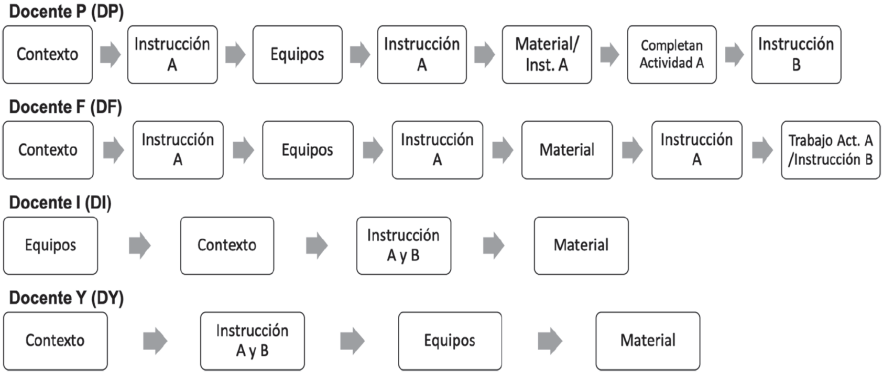
Análisis de los datos

En esta sección de análisis primero daremos una descripción general de las diferentes actividades que existieron alrededor de la impartición de instrucciones para después enfocarnos en las características y recursos interaccionales de la impartición de instrucciones.

Elementos estructurales alrededor de la impartición de instrucciones

Al revisar las actividades pedagógico-interaccionales que rodean el dar instrucciones en los datos observados identificamos cuatro actividades en común: 1) Contexto: todas las profesoras antes de dar las instrucciones de la actividad realizaron trabajo de contextualización, particularmente enfocado en la temática de la actividad. 2) Instrucción A: consiste en el momento donde la docente les indica a los alumnos que tendrán que ordenar las imágenes a fin de construir cronológicamente la historia. 3) Instrucción B: es cuando la profesora les indica que después de construir la historia la presentarán ante la clase. 4) Equipos: es el momento cuando la profesora hace los equipos de trabajo para la actividad. 5) Material: es cuando la docente reparte el material, i.e., las *flashcards*, a los alumnos.

Figura 2.
Elementos estructurales en común que rodean la impartición de instrucciones.



Como se puede observar en la figura 2, si bien las docentes tuvieron en común varias de las actividades alrededor de las instrucciones se puede observar que cada profesora siguió un orden de actividades distinto. La profesora DP no dió la instrucción B sino hasta que los alumnos habían completado la tarea A y en reiteradas ocasiones explicó la instrucción de la tarea A. La profesora DF, dió la instrucción de la tarea B mientras los alumnos realizaban la tarea A y reiteró la instrucción de la tarea A en diferentes momentos también. La docente DI les dió a los alumnos ambas instrucciones juntas al igual que la profesora DY. La

formación de equipos en tres de los casos precedió a las instrucciones excepto en el caso de la docente DI quien hizo los equipos antes de dar el contexto de la actividad propiamente. Los materiales fueron distribuidos a los alumnos en todos los casos una vez que las instrucciones ya se habían dado.

En el análisis de los casos identificamos dos formatos generales de la impartición de las instrucciones de la actividad en cuestión: 1) combo de instrucciones: está forma de dar las instrucciones consiste en que las profesoras dan las indicaciones de ambas tareas al mismo tiempo, una adyacente a la otra, primero la A y luego la B; este es el caso de las docentes DI y DY. 2) instrucciones espaciadas: esta forma se refiere a la impartición de instrucciones de las tareas A y B por separado, es decir, en distintos momentos. Este fue el caso de las docentes DP y DF. A continuación, nos enfocaremos en analizar específicamente los momentos en donde se dan las instrucciones. El análisis de los extractos lo realizamos en dos tiempos, primero hacemos una descripción secuencial de las acciones que ocurren en el extracto y en segundo lugar presentamos las características interaccionales y los patrones secuenciales que identificamos.

Combo de instrucciones

El primer combo de instrucciones que vamos a presentar es el de la docente DY. El extracto (1) inicia con la última parte de la introducción de la actividad, donde la profesora dio el contexto y la temática, para ello, la profesora DY utilizó la *flashcard* grande que muestra el inicio de la historia, es decir, cuando "Alf", el prisionero, escapa. En las líneas que se han resaltado en color gris se encuentran indicadas específicamente las instrucciones de las tareas A y B.

(1) DY combo de instrucciones

01 DY ...because this is the beginning of our story, so Alf escapes
02 and then a lot of different things happen I'm going to put you
03 into teams and this is what we are going to do. We are going
04 into teams and I'm going to give you .h a set of cards
05 dy (3) +saca flashcards de los sobres+
06 DY that look something +like this↑ +
07 dy +muestra las flashcards +

08 e2 ∆asiente un par de veces ligeramente∆

09 DY and I'm going to give you a big card

10 that +looks something like this+

11 dy +muestra la flashcard grande+

12 e3 -asiente ligeramente tres veces-

13 DY and you're going to work in your

14 te:am (.5) discuss a:nd decide >what goes first<

15 e1 *asiente un par de veces ligeramente*

16 DY which picture goes first↑ and what kind of story this is.

17 you are gonna be the one that writes the story (.) okay?

18 (.5)

19 DY .hh a:m then you're going to come up here and present it to

20 the class 'n tell us what happened first what happened next, what

21 did Alf do .hh when he escaped .hh you guys can write down

22 if you need to okay?

23 e3 -asiente tres veces ligeramente-

24 E2 ∆okay ∆

25 e2 ∆asiente una vez∆

26 DY so I'm going to divide you into teams first↑ (4) so:: there's going to 27 be two teams one is going to have three people and the other one is

Como se puede observar en las líneas 02 y 03, la profesora inicia la transición al contexto procesal en sí con el anuncio de que los alumnos trabajarán en equipos. Con la frase "...and this is what we are going to do" la profesora proyecta que en el momento siguiente dará las instrucciones de la actividad. Con el uso de "we" la profesora se incluye como participante de las acciones a realizar, si bien la profesora no realza la actividad como tal (i.e., las tareas de organizar las imágenes y contar los hechos), sí en seguida indica la acción que ella va a realizar: dar el material didáctico, línea 04. En los momentos siguientes, la profesora solo les muestra a los alumnos ambos tipos de *flashcards*, líneas 06-07 y 10-11, respectivamente pero no se los reparte aún. En seguida, nuevamente la profesora establece que los alumnos trabajarán en equipo y comienza a desem-

pacar las instrucciones de la tarea A utilizando un formato prototípico de listado de tres partes (Jefferson, 1990), en este caso, la lista consiste en las acciones a realizar: comentar ("discuss"), decidir el orden y decidir el tipo de historia, líneas 16 y 17. La profesora concluye las instrucciones con una verificación de comprensión (VdeC de aquí en adelante, *understanding checkings*, Waring, 2012): "Okay?", la cual no obtiene ningún tipo de respuesta por parte de los estudiantes. En el momento siguiente, la profesora desempaca la segunda parte del combo de instrucciones, es decir, las instrucciones de la tarea B. En ellas, la profesora les indica que pasarán al frente a presentar el relato cronológico de la historia del personaje "Alf" y les sugiere que escriban su relato si lo consideran necesario. De nueva cuenta, la profesora hace una VdeC con "okay?, final de línea 22, esta vez obteniendo respuestas tanto corporal, líneas 23 y 25, como verbal, línea 24, por parte de algunos alumnos. La parte final del extracto muestra a la profesora disponiéndose a dividir al grupo en equipos para trabajar, líneas 26 y 27.

La estructura del contexto procesal creado por la profesora DY consta de tres etapas principalmente: 1) Introducción, en el cual la profesora anuncia que la actividad se llevará a cabo en equipos. 2) Presentación de materiales: la profesora les muestra los materiales con los que se va a trabajar. 3) Instrucciones: la profesora indica las acciones que los alumnos deben realizar. 4) Sugerencia: en la parte final del contexto, la profesora les menciona a los alumnos lo que pueden hacer para facilitar la tarea. En cuanto a las características interaccionales del extracto se puede observar que tanto los alumnos como la profesora se orientaron al comportamiento interaccional esperado de sus roles institucionales, i.e., el rol de profesora y el de alumnos (véase Seedhouse, 2004; Vázquez Carranza, 2022). La profesora desplegó interaccionalemente su orientación a cumplir el objetivo pedagógico del contexto: lograr que los alumnos comprendan de manera general la actividad y de manera particular lo que tienen que hacer en cada parte de la actividad. Esta orientación a lograr el objetivo quedó manifestada no solamente con las VdeC, las cuales crearon oportunidades específicas para que los alumnos mostraran comprensión, sino también el hecho de enseñarles a los alumnos cada uno de los materiales que utilizarían en la actividad y de esta manera darles los recursos que van a utilizar en la actividad. El comportamiento de los alumnos que se observa en el pasaje indica que los alumnos iban comprendiendo la acti-

vidad. Esto se manifestó visiblemente mediante los asentimientos, líneas 08, 12, 15, 23 y 25 y la respuesta verbal de la línea 24. Cabe mencionar que solo tres estudiantes mostraron comportamiento en este sentido; sin embargo, se puede argumentar que la inacción de los estudiantes es una muestra de que no tienen ningún problema de entendimiento ya que de lo contrario podrían iniciar secuencias de reparación o bien indicar una falta de comprensión en respuesta a las VdeC de la profesora. También es importante señalar que la profesora después de que sus verificaciones de comprensión no obtienen respuesta no busca obtener alguna, por ejemplo, no insiste en que todos los alumnos den indicios verbales o no verbales de entendimiento.

Observemos ahora el siguiente fragmento del contexto secuencial de las instrucciones impartidas por la docente DI. En este caso la profesora realizó como introducción a la actividad una actividad de presentación de vocabulario, la cual concluye con la VdeC "We're good with uniforms and building?" ("uniforms" y "buildings" are part of the vocabulary that was introduced), la cual es confirmada por los alumnos E1 y E2, líneas de la 01 a la 03. El paquete de instrucciones se encuentra subrayado**.**

(2) DI combo de instrucciones

01 DI We're good with uniforms and building?
02 E1 [Yes
03 E2 [Yes
04 DI Yes, okay, so: what are we going to do right now? Is
05 that I am going to give you ten, li:ke seven minutes.
06 yes, remember we need to pace our activities. I'm going
07 to set up a timer in seven minutes, yes?
08 e3 *asiente tres veces*
09 DI I am going to give you a set of flashcards
10 E3 [(ah)
11 e2 [∆asiente ligeramente∆
12 DI a set of flashcards that are part of an event
13 e2 ∆asiente ligeramente∆ +°yeah° +
14 di +asiente marcadamente una vez+

15 DI Yes? and you have to tell me ::or describe the setting
16 which is like the place and you have to give me the
17 correct sequence □of those activities□ all right?
18 e4 □asiente ligeramente□
19 e2 Δasiente un par de veces ligeramenteΔ
20 DI That you have in your flashcards,
21 e2 Δasiente un par de veces ligeramenteΔ
22 DI so you- so you have to describe the setting and order
23 the:: events in the correct sequence or what you
24 think is the correct sequence,
25 e2 Δasiente un par de veces ligeramenteΔ
26 DI yes?
27 e2 Δasiente una vezΔ
28 E2 °yeah°
29 DI Are we good so far?
30 Es Yes ((respuesta coral de los estudiantes))
31 T1 And then you're going to try to tell the story
32 (.5)
33 E2 [°Okay°
34(E5) [°Okay°
34 DI So, if you want to, you can write down the story or you
35 can discuss it with your partner like, ::or you can just
36 practice it verbally and take your notes Δof the main Δ
37 e2 Δasiente un par de vezΔ
38 things that you don't want to forget when you come to the
39 front and present your part, your part of the story, yes?
40 E2 [°Okay°
41 e5 [□asiente ligeramente□
42 DI a::h Santiago, can you tell me what we're going to do?
43 E3 (h)no(h).hhehe
44 DI N:::O?
45 E3 e:h
46 DI Someone wants to help Santiago?

((líneas omitidas))

72 E2 a:nd ehehehe (h)tell[the story(h)

71 DI [what are the flashcards about?=I

72 told you like a keyword, I am going to write it down

73 here. We said we have +the sequence

74 +escribe en el pizarrón la palabra "sequence"+

75 (1)

76 +the plot, like tell me- or the: or the setting of the story,+ yes?

77 di +escribe las palabras "plot" y "setting" +

78 DI tell me what the, where is this event taking place+ right? Yes?

79 +escribe "event" +

80 E6 What, what's plot?

81 DI Plot, like the story yes? like the main topic of the story yes?

82 E6 ▲mh ▲

83 e6 ▲asiente▲

84 DI if I tell you what is the plot of Harry Potter

85 E6 a::h

86 DI what is the plot of Harry Potter

87 E6 ( ) it's a magic school,

88 DI a magician school

89 E6 yes

90 DI yeah for little- for kids or teenagers?[Yes? Like a

91 E6 [mhm

92 it's a very general idea of what that is about. Ok, are we

93 ready? =so, Santiago, are we good?

94 E3 yeah yeah

95 DI Yes? Eveth, do we know what we're doing?

96 E7 Yes

97 DI Yes? Awesome, okay, are you ready guys?

98(E3) [Yes

99(E2 [Yes

1A DI Good job, okay,

2A ((DI va por el material a su escritorio para repartirlo))

DI marca la transición de actividad con una serie de marcadores al inicio de la línea 04. De manera similar a DY, DI inicia la secuencia proyectando la producción del contexto procesal, en este caso con la pregunta retórica "What are we going to do right now?". En seguida, la profesora establece los parámetros de tiempo que se dedicará a la actividad, líneas 05 al 07. Nuevamente, de manera similar a la profesora DY, DI les informa a los estudiantes que les dará un conjunto de *flashcards*, en este caso la profesora les indica que las *flashcards* tienen que ver con un evento, líneas 09 y 12. Después de una VdeC, "yes?", al inicio de la línea 15, desempaca las instrucciones de la tarea A. La profesora incluye en sus instrucciones reformulaciones de algunos elementos que tienen que ver con la tarea de describir la secuencia de actividades que muestran las flashcards (i.e., "to tell" se reformula a "describe" y "setting" se explica como "place". En seguida de la VdeC localizada al final de la línea 17, la profesora especifica que las actividades a ordenar son las que los alumnos tienen en las *flashcards*, línea 20. En seguida, en la línea 22, la profesora hace una reformulación de las instrucciones en donde cambia la noción de que hay un orden correcto de la historia por la noción de que el orden será el establecido por los alumnos. Una característica de este extracto, es que la profesora intenta obtener una respuesta a su VdeC por parte de los alumnos, la cual sí obtiene contundentemente en la confirmación coral de los alumnos, línea 30. El momento siguiente es cuando la profesora da las instrucciones de la tarea B, línea 31. De igual forma que DY, DI también incluye consejos de acciones que los alumnos podrían hacer para prepararse para contar su historia, líneas de la 34 a la 39. De nueva cuenta, después de esto la profesora busca una respuesta contundente a su VdeC por parte de los alumnos, lo cual hace mediante la técnica de pedirle directamente a un estudiante que parafrasee las instrucciones o que diga lo que entendió, línea 42. Después de terminar la secuencia de VdeC, línea 72, la profesora especifica el tipo de información que los alumnos deben de dar en su relato, líneas 72 a la 79. Al finalizar esta explicación, la alumna E6 inicia una secuencia de muestra de insuficiencia de conocimientos (véase Sert, 2015) la cual concluye en la línea 92. En seguida la profesora inicia nuevamente una búsqueda de demostraciones de comprensión de las instrucciones por parte de los alumnos, líneas 92-1B; al

concluir esta la profesora se dispone a repartir los materiales, concluyendo así el contexto procesal.

La estructura de esta secuencia de combo de instrucciones se compone de: 1) Introducción, donde se establece el límite de tiempo de la actividad. 2) Características del material que se utilizará. 3) Instrucciones, la profesora da las indicaciones para la tarea A y después de una VdeC da las indicaciones para la tarea B. 4) Sugerencias para facilitar la actividad. 5) Solicitud de parafraseo o repetición de las instrucciones por parte de los alumnos, la cual incluye 6) una especificación de lo que tienen que mencionar en la presentación. De manera similar al extracto (1), tanto la profesora como los alumnos se orientaron a sus roles institucionales. Si bien, el comportamiento de los alumnos es muy similar en los dos extractos, es decir, por lo general alguno que otro estudiante da indicios de comprensión mediante asentimientos (e.g., líneas 21, 27, 41) en el extracto (2) en particular, se puede observar que la profesora DI interaccionalmente crea momentos específicos para confirmar la comprensión de los alumnos. Como se mencionó anteriormente, el primero de ellos se puede observar en la línea 29 donde la profesora busca obtener una respuesta a su VdeC anterior, lo cual logra reformulando su VdeC, de "yes', línea 26, pasó a "are we good so far?" (véase Walper 2018). El segundo momento donde la interacción se enfoca en asegurar la comprensión de los alumnos en cuando DI se enfoca en lograr el parafraseo de las instrucciones por parte de algún alumno: tiene un intento fallido en las líneas 42-44, sin embargo, busca a otro voluntario que repita las instrucciones.

A continuación presentamos los ejemplos de instrucciones donde las profesoras no dan las instrucciones de la tarea A y B en un mismo momento sino estas son dadas de manera espaciada temporalmente; es decir, entre las instrucciones de la tarea A y la tarea B la profesora propicia otras acciones.

Instrucciones espaciadas

En el extracto (3), muestra la secuencia donde DF da las instrucciones a sus alumnos. Como actividad introductoria a la actividad en cuestión, DF utilizó una imagen de la portada del libro para pedirles a los alumnos que dijeran qué era lo que veía. En la línea 01 del extracto, DF indica con "so" (véase Bolden,

2006) la transición que va de la etapa introductoria a la etapa de descripción de las instrucciones.

(3) DF Instrucciones espaciadas

01 DF SO=today we are going to be checking the story
02 o::f Alf his name is Alf and he escaped from a prison okay?
03 a:nd together we are going to check. the places. he went.
04 after he escaped. ok? For this we're going to be needing
05 teams. e:::h we're gonna use six teams. a:nd I need you
06 to help me make six teams okay? So…
07 ((líneas omitidas))
16 DF you two first. (and you work together) okay? And then the
17 three guys (further).hh what are we going to do. I am going to
18 give you some pictures, the pictures
19 have an order, you need to fi::nd the order▲ okay? ▲=Let me send
20 e1 ▲asiente ligeramente▲
21 e2 ∆asiente ligeramente∆
22 you the pictures, eh TEAM ONE you're going to help us with
23 fire okay? You can open the envelope and take a look at the
24 pictures.
25 ((líneas omitidas))
26 DF Perfect, a::nd team number six you're going to
27 help us with the ci::rcus, okay?
28 E3 Thank you
29 DF You're welcome (there you go) these are also
30 part of it okay? =SO get together with your team .hh and find the
31 order of the pictures. what happened ↑first ↑second third
32 =what's at the end, take a look at the images and try to find
33 the clues:: okay? let's go.
34 (4)((los estudiantes comienzan a trabajar))
35 discus:: in English please okay:? Try it please.
36 ((líneas omitidas))
48 DF Fi:rst what happened here

```
49 Es ((inaudible))
50 DF Okay
51 SS ((inaudible))
52 DF Okay perfect. nice =you've done it.
53    (2)
54 DF SO WHEN YOU FINISH:: checking the order I
55   want you to think about the story. ho:w are you going to describe the
56   situation okay? Picture one two three etcetera
57 E4 *asiente ligeramente*
58 DF write it down because the::n someone is
59    going to share it with us in front of the class okay?
60 e3 *asiente ligeramente*
61 DF Let's go
```

De manera similar a las profesoras DI y DY, la profesora DF inicia en la línea 01 la descripción de lo que van a hacer, anunció que funciona como prefacio de las instrucciones; es decir, el anuncio es un elemento que proyecta que las instrucciones se darán en el siguiente momento. En los ejemplos anteriores esto se hizo con frases como "what are we going to do" (extracto 2, línea 04) o bien "this is what we are going to do" (extracto 1, línea 03). Con este anuncio DF también les indica a los alumnos parte de las instrucciones de la tarea A: les presenta al personaje de la historia, Alf, y les menciona que revisarán los lugares a donde el personaje va después de haber escapado, líneas de la 01 a la 04. En el siguiente momento la profesora se orienta a organizar a los alumnos en grupos, líneas de la 05 a la 07. Una vez que los equipos están establecidos, lo cual requirió que cambiaran de lugar y se reorganizar los equipos para que quedaran equitativos (por cuestión de espacio se omitieron estas líneas), la profesora produce esta vez un elemento que se puede describir también como prefacio de las instrucciones, línea 17: "what are we going to do"; en seguida les indica que trabajarán con unas imágenes y les da más detalle de lo que van a realizar, particularmente lo correspondiente a la tarea A: ordenar las imágenes, líneas 18 y 19. En seguida la profesora se dispone a repartir material a los equipos, líneas 20 a la 29. Después de la repartición de las *flashcards* entre los equipos, DF reformula las instruccio-

nes de la tarea A, ahora dando aún más detalle: DF les menciona que tiene que ordenar las imágenes siguiendo un orden cronológico y que hay pistas a las que deben poner atención, líneas 30-33. La profesora indica explícitamente el momento de inicio de la actividad con "let's go". Los alumnos comienzan a trabajar y después de cuatro segundos, la profesora les indica que utilicen el inglés para realizar la actividad, línea 35. En los momentos siguientes uno de los equipos llama a la profesora ya que han terminado la tarea A, lo cual es indicado con la evaluación de la profesora en la línea 52. Después de un par de segundos la profesora comienza a dar las instrucciones de la tarea B, líneas 54-56. Finalmente, de manera similar a las profesoras DI y DY, DF les aconseja escribir la actividad en preparación para su presentación ante el grupo. Una característica de este ejemplo es que los alumnos no mostraron respuesta visible a los VdeC de la profesora, líneas 4, 19 y 33; los únicos VdeC que recibieron una respuesta, por lo menos mínima, fueron los ocurridos en las líneas 56 y 59.

Al contrastar la estructura de las secuencias de instrucciones de las profesoras anteriores podemos ver que DF sigue un patrón distinto: 1) Si bien hay un elemento introductorio a la temática de la actividad, la profesora también da una primera idea de lo que los alumnos van a realizar, específicamente DF les indica que van a ir revisando los lugares a donde va el personaje principal después de que escapa. 2) La instrucción de la tarea A es dada en tres momentos diferentes y en cada momento la profesora va aumentando más detalle sobre en lo que consiste la tarea; es decir, a) en el primer momento DF menciona que revisarán los lugares a los que fue el personaje después de escapar, después, b) en el segundo momento, DF les menciona que trabajaran con imágenes y que tienen que encontrar el orden; y por último, c) en el tercer momento, la profesora menciona que el orden que tienen que encontrar en las imágenes es cronológico y deben de buscar pistas. 3) Entre cada momento de las instrucciones de la tarea A, la profesora hizo equipos (entre el momento a y b) y repartió el material (entre el momento b y c). 4) Las instrucciones de la tarea B se dan en un solo momento y de manera similar a las profesoras que dieron las instrucciones en combo, 5) DF les da a los alumnos sugerencias para realizar la actividad.

El extracto (4) muestra otro ejemplo que sigue también el formato espaciado de dar instrucciones. Similar a todos los casos anteriores, DP realizó una activi-

dad introductoria, en este caso consistió en la introducción de vocabulario relacionado a la temática de la actividad mediante el juego del "ahorcado" (*hangman game*).

(4) DP Instrucciones espaciadas

04 DP Esca::::pe, e::xactly guys. Okay So::. can you think of-
05 (.3) of wha:t's the- these words are like related? =we
06 are talking about +what +priso:::::n
07 dp +señala la palabra+
08 DP Abo:::ut gua:::rds. What can you imagine?
09 (2)
10 E1 security?
11 DP Security::
12 (1)
13 DP okay, I'm going to share with you: a story.
14 but my story is disorganized. You're going to help me
15 organize the story, okay?
16 E2 *Okay *
17 e2 *asiente*
18 DP So, you are going to work in teams. Lupita and Naren,
19 ((líneas omitidas))
25 DP You are going to have different stories
26 E1 okay
27 DP Okay =and your stories are connected. So, the
28 first thing you have to do is to? Organize the story as
29 you think which is the correct order. Yes?
30 E4 [yes
31 e3 [^asiente^
32 e2 [*asiente*
33 DP Okay
34 (11)((DP va por los materiales y los comienza a repartir))
36 DP This +is one part of the story but these is the images
37 dp +le da el material a la E6-->

38 DP you have to order.

39 dp —————————————>+

40 E6 Okay

41 DP (inaudible)

42 E6 Okay

43 dp +se dirige a otro equipo+

44 DP Ok+ay::: +

45 dp   +organiza los materiales que está repartiendo

46 DP This +is one set of the story but these are the

47 dp +les da las tarjetas a los alumnos del equipo+

48 DP images you have to order,

49 E1 okay

50 DP yes?

51 dp +se dirige hacia otro equipo+

52 DP This is one set of the story [but observe the images.

53 E3   [(inaudible)

54 DP This is just to have like (incomprehensible) yes?

55 dp +señala algo en la tarjeta+

56 DP If you need some help I'll be here.=

57 ((líneas omitidas))

70 DP guys I saw that you already organised your images right?

71 E2 yes::

72 DP so I want you now to create the sense of the story what

73 is happening on the images okay?

74 E? okay

75 DP disscuss a story for your images and then you are going

76   to take turns to come to the front and share your story

77   with the rest of the class yes?

78 E4 yes

79 e2 *asiente*

80 DP you can start

81 (1)

82 E7 can we:: write (inaudible)

```
83 DP    =if you need to write you can write yes
84 E7 (okay)
85 DP if it is easier for you to take notes feel free
86    yes of course
87 E8 Teacher e:::
88 dp +se dirige al lugar de la alumna+
89 E8 are we going (to make a story)
90 DP a story yes you're going to make a story with those
91    images if you want to take notes because you are going
92    to share it.
```

El prefacio de instrucciones que utiliza DP es distinto a la de las demás profesoras en cuanto al formato de acción; en este caso la profesora hace un anuncio: "I'm going to share with you a story, but my story is disorganized"; el cual proyecta que vendrá un cambio de actividad. Al instante siguiente, la profesora les indica a los alumnos que ellos le ayudarán a organizarla, líneas 13-15, con esto la profesora plantea la naturaleza operativa de la tarea A. Después de una secuencia de VdeC, DP les anuncia que trabajarán en equipos y se dispone a organizar los equipos; se conformaron tres equipos de dos alumnos cada uno. En las líneas 25 y 27, DP reanuda la explicación de las instrucciones de la tarea A dando dos detalles más: el hecho de que las historias con las que trabajarán los alumnos son distintas ("you're going to have different stories") pero que están relacionadas ("your stories are connected"). En seguida, DP les da las instrucciones completas de la tarea A a los alumnos (líneas 28 y 29) y después de verificar su comprensión (líneas 29 a la 34), la profesora comienza la repartición de los materiales. Una característica particular de este extracto es que, a diferencia de los otros ejemplos de instrucciones que hemos analizado, la profesora al entregarles los materiales a cada equipo les repetía las instrucciones de la tarea: para el primer equipo esto lo podemos ver en las líneas 36-38, para el segundo equipo en las líneas 46-48 y para el tercer equipo en la línea 52. Al terminar la repartición de los materiales la DP les ofrece a los alumnos su ayuda en caso de necesitar y enseguida los alumnos se ponen a trabajar en la tarea. En la línea 70 la profesora les indica que se ha dado cuenta que ya terminaron con la actividad y pide una confirmación del he-

cho, la cual es otorgada por el estudiante E2. En el momento siguiente la profesora le da las instrucciones de la tarea A. La profesora formula las instrucciones en dos partes: primero, líneas 72 y 73, DP les pide al alumnado que le den sentido a lo que pasa en las imágenes y verifica la compresión de la instrucción, línea 74; en la segunda parte, líneas 75-77, la profesora les pide que discutan la historia de las imágenes entre ellos para después pasar al frente y compartir la historia con toda la clase. Seguido a esto la profesora inicia una secuencia de VdeC para después indicarles que pueden iniciar. A diferencia de los ejemplos anteriores, en este caso la profesora no les sugiere que escriban la historia como método de apoyo para la presentación, sin embargo, es de un alumno de donde sale la iniciativa de escribirla y piden autorización para hacerlo, línea 87, la profesora enseguida le indica a todos que pueden hacerlo, líneas 85 y 86. A diferencia de los otros extractos de instrucciones, en este caso hay preguntas sobre la actividad a realizar por parte del alumnado como se puede observar en la línea 89 en donde el alumno E8 solicita confirmación sobre lo que van a hacer, en respuesta la profesora confirma y repite las instrucciones, incluyendo la sugerencia de tomar notas y también informando que compartirán su historia con la clase.

En cuanto a los patrones estructurales podemos decir que 1) los extractos de instrucciones (3) y (4) comparten la característica de que hay un espacio de tiempo entre la producción de las instrucciones de la tarea A y la producción de las instrucciones de la tarea B, de igual manera las profesoras primero dejan al alumnado realizar la tarea A y una vez que terminan da las instrucciones de la tarea B. 2) En el extracto (4), a diferencia del (3), la profesora da las instrucciones y reparte el material al mismo tiempo: la profesora primero da la instrucción a todo el grupo y después se las da a cada equipo de manera particular, solamente hace esto para la tarea A. 3) Similar a ejemplos anteriores, la profesora verifica la comprensión de las instrucciones mediante secuencias de VdeC; y 4) También sugiere el uso de notas como apoyo para la presentación, en este caso, la sugerencia surge primeramente de una de las alumnas.

Discusión

De manera general, tanto las profesoras como el alumnado se orientaron conductualmente a cumplir con los objetivos institucionales (Drew y Heritage,

1992) del contexto procesal; es decir, por parte de las profesoras, su objetivo pedagógico era tanto introducir y explicar la actividad como organizar y realizar la logística de la misma (e.g., hacer equipos, dar material). En cuanto al alumnado su objetivo institucional en este contexto en particular era entender lo que tenían que hacer y realizarlo. Las características interaccionales de los extractos muestran que, si bien, el comportamiento interaccional, tanto de las profesoras como el de sus respectivos alumnos, está orientado a la producción monológica de las instrucciones por parte las profesoras (Seedhouse 2004; Lien, 2018), las secuencias de VdeC crean, o por lo menos proyectan, oportunidades para que los alumnos intervengan. Desde luego, esta intervención, como lo vimos en la mayoría de este tipo de secuencias, es mínima; con excepción de la técnica utilizada por la profesora DI quien le pide a un alumno que verifique su comprensión mediante la repetición de las instrucciones y esto detona oportunidades de participación de los otros alumnos. De manera específica, en el presente análisis mostramos, la secuencia de acciones que en conjunto conforman el paquete de instrucciones para las tareas A y B de la actividad "The Great Escape". Cada uno de los dos tipos de secuencias de instrucciones, i.e., el combo de instrucciones y las instrucciones espaciadas, cuentan con un distinto orden y formato; sin embargo, en ambos tipos de instrucciones, es posible identificar elementos en común:

Prefacio: las profesoras utilizaron un anuncio de algún tipo para indicar el inicio de una actividad nueva, proyectando así para turnos futuros la producción de las instrucciones de la actividad a realizar por el alumnado. Los anuncios podemos ver en los extractos de abajo que son de dos tipos, uno de tipo operativo donde la profesora anuncia algún elemento práctico de trabajo: que los dividirá en equipos, extracto (5) o que el tiempo que van a tener para la actividad, extracto (1). Y el otro tipo, el cual vemos en los extractos (7) y (8), que consiste en algo ya relacionado con la historia de la actividad; en (7) la profesora presenta al personaje principal de la historia y en (8) la profesora indica de manera implícita que la actividad será sobre una historia. En tres de los ejemplos de prefacios podemos ver partículas que marcan la transición de actividad como "okay", "yes", y "so".

(5) DY Prefacio

01 DY ...I'm going to put you into teams and this is what
03 we are going to do. We are going into teams and I'm going
04 to give you .h a set of cards...

(6) DI Prefacio

04 DI Yes, okay, so: what are we going to do right now? Is
05 that I am going to give you ten, li:ke seven minutes.
06 yes, remember we need to pace our activities. I'm going
07 to set up a timer in seven minutes, yes?

(7) DF Prefacio

01 DF SO=today we are going to be checking the story
02 o::f Alf his name is Alf and he escaped from a prison...

(8) DP Prefacio

13 DP okay, I'm going to share with you: a story.
14 but my story is disorganized. You're going to help me
15 organize the story...

Núcleo de instrucciones: si bien las profesoras presentaron en diferentes formatos las instrucciones, en todos los formatos se describió explícitamente las acciones a realizar para ambas tareas. Para la tarea A se utilizó la noción de ordenar los eventos de las imágenes; por ejemplo, decir cuál imagen va primero cuál después, identificar la secuencia de los eventos de la historia de manera cronológica y organizada. Para la tarea B, la instrucción nuclear es contar su versión de la historia en frente de la clase. También un elemento nuclear de las instrucciones es que la actividad se llevaría a cabo en equipos.

Verificación de comprensión: por lo general, las profesoras verifican con inicios de secuencias de solicitudes de confirmación, como el final de las líneas 17 y 22 en el extracto (9), la comprensión del estudiantado. Es importante mencionar que no todas las VdeC de este tipo recibieron una respuesta por parte de la

clase, como en la línea 18 del extracto (9); y cuando sí obtienen confirmación ya sea verbal, línea 24, o corporal, líneas 23 y 25, estas son mínimas. Nos parece que este tipo de comportamiento muestra una orientación a que la ausencia de confirmación no es problemática y que indica comprensión. En otras palabras la ausencia de respuesta indica que los alumnos están entendiendo, y cuando ocurre lo contrario, directamente se le pide a la profesora aclaración; por ejemplo, en el extracto (10), la alumna E8 le pide a la profesora le confirme lo entendido, líneas 87 y 89.

(9) DY VdeC

16 DY which picture goes first↑ and what kind of story this is.
17 you are gonna be the one that writes the story (.) okay?
18 (.5)
19 DY .hh a:m then you're going to come up here and present it to
20 the class 'n tell us what happened first what happened next, what
21 did Alf do .hh when he escaped .hh you guys can write down
22 if you need to okay?
23 e3 -asiente tres veces ligeramente-
24 E2 ∆okay ∆
25 e2 ∆asiente una vez∆

(10) DP VdeC

85 DP if it is easier for you to take notes feel free
86 yes of course
87 E8 Teacher e:::
88 dp +se dirige al lugar de la alumna+
89 E8 are we going (to make a story)
90 DP a story yes you're going to make a story with those
91 images if you want to take notes because you are going
92 to share it.

(11) DI VdeC

42 DI a::h Santiago, can you tell me what we're going to do?

43 E3 (h)no(h).hhehe

44 DI N:::O?

45 E3 e:h

46 DI Someone wants to help Santiago?

46 ((líneas omitidas))

93 ready? =so, Santiago, are we good?

94 E3 yeah yeah

95 DI Yes? Eveth, do we know what we're doing?

96 E7 Yes

97 DI Yes? Awesome, ok, are you ready guys?

98(E3) [Yes

99(E2 [Yes

1A DI Good job, okay,

Como lo vimos en la secuencia de instrucciones de DI, la profesora utilizó una estrategia más amplia para verificar la comprensión de las instrucciones pidiéndole directamente a un alumno que repitiera la instrucción, línea 42; y una vez que esto ocurre la profesora pide confirmación directa de entendimiento, líneas 93 y 97; en el caso del alumno E3, él mostró explícitamente problemas de entendimiento, línea 43.

Indicador para iniciar a trabajar: las profesoras después de dar las instrucciones les indican al alumnado que es el momento de comenzar a trabajar en la actividad. Para esto, utilizaron frases explícitas como "you can start" o implícitas como "lets go" o "are you ready guys?".

Sugerencias de trabajo: las profesoras después de dar las instrucciones de la tarea B les dieron consejos a los alumnos de lo que podrían hacer para preparar su presentación, i.e., tomar notas. Solo en el caso de uno de los extractos fue un equipo quien le preguntó a la profesora si podían tomar nota lo que propició que la profesora les dijera a todos sobre esa posibilidad.

Materiales: todas las profesoras reparten el material una vez habiendo dado las instrucciones, al menos después de haber dado las instrucciones de la tarea A; es decir, en ningún caso, primero se repartió el material y después se dieron las instrucciones. En algunos casos el material fue utilizado con otros fines; por ejemplo, DY utilizó una *flashcard* del material (la que muestra el inicio de la historia) para introducir el tema de la actividad; y la profesora DP a cada grupo les repetía las instrucciones al momento de darles el material.

Con respecto a los elementos de información que las secuencias de instrucciones tienen de acuerdo a Markee (2015), se puede observa que en los cuatro ejemplos analizados en la presente investigación las profesoras aportan la mayoría de los elementos informativos que menciona el autor; es decir, de alguna manera u otra las profesoras informan la forma de trabajar (i.e., en equipos), los materiales que se utilizarán en la actividad (i.e., las *flashcards*), las tareas a realizar (i.e., ordenar las tarjetas cronológicamente y narrar la historia en frente de la clase), los recursos lingüísticos a utilizar (i.e., ponerse de acuerdo con sus compañeros de equipo y obtener una narración) y el propósito de la actividad (e.g., los alumnos organizan las imágenes para después crear una historia y contarla ante la clase). En cuanto al tiempo que tienen para realizar la actividad, solamente la profesora DI lo menciona.

En la revisión de la literatura identificamos que la gran parte de los trabajos que se enfocan en las instrucciones tienen el objetivo principal de informar las características ideales que deben tener las instrucciones (e.g., Scrivener, 2012; Sowell 2017; Por ejemplo, Ur (1996) y Sowell (2017) sugieren que la etapa de impartición de las instrucciones debe de iniciar llamando la atención de los alumnos, el profesor debe de hablar de manera simple, clara y breve. En los extractos estudiados podemos encontrar estas características. Con respecto al llamado de atención a los alumnos, las profesoras hacen esto con el prefacio de las instrucciones, donde las profesoras indican con marcadores o frases variadas que habrá una transición de actividad, un cambio de foco pedagógico. Por lo que toca a la manera de dar las instrucciones se observa que en los casos presentados las instrucciones son breves y simples. Consideramos que las profesoras se orientan a la claridad de la instrucción al utilizar la repetición para facilitar la comprensión de las instrucciones y darles más oportunidades de comprensión

(Ur, 1996) como muestran los extractos de abajo. Cada profesora utiliza las mismas palabras y estructuras para indicar el núcleo de la instrucción, en estos casos sobre la tarea A.

(12) DY repetición de instrucciones

13 DY and you're going to work in your
14 te:am (.5) discuss a:nd decide >what goes first<
15 e1 *asiente un par de veces ligeramente*
16 DY which picture goes first↑ and what kind of story this is.
17 you are gonna be the one that writes the story (.) okay?

(13) DI repetición de instricciones

15 DI Yes? and you have to tell me ::or describe the setting
16 which is like the place and you have to give me the
17 correct sequence □of those activities□ all right?
18 e4 □asiente ligeramente□
19 e2 ∆asiente un par de veces ligeramente∆
20 DI That you have in your flashcards,
21 e2 ∆asiente un par de veces ligeramente∆
22 DI so you- so you have to describe the setting and order
23 the:: events in the correct sequence or what you
24 think is the correct sequence,

(14) DF Instrucciones espaciadas

16 DF you two first. (and you work together) okay? And then the
17 three guys (further).hh what are we going to do. I am going to
18 give you some pictures, the pictures
19 have an order, you need to fi::nd the order▲ okay? ▲=Let me send
20 ((líneas omitidas))
29 DF You're welcome (there you go) these are also
30 part of it okay? =SO get together with your team .hh and find the
31 order of the pictures. what happened ↑first ↑second third

32 =what's at the end, take a look at the images and try to find
33 the clues:: okay? let's go.

(4) DP Instrucciones espaciadas
27 DP Okay =and your stories are connected. So, the
28 first thing you have to do is to? Organize the story as
29 you think which is the correct order. Yes?
30 ((líneas omitidas))
34 (11)((DP va por los materiales y los comienza a repartir))
36 DP This +is one part of the story but these is the images
37 dp +le da el material a la E6-->
38 DP you have to order.
39 ((líneas omitidas))
44 DP Ok+ay::: +
45 dp +organiza los materiales que está repartiendo
46 DP This +is one set of the story but these are the
47 dp +les da las tarjetas a los alumnos del equipo+
48 DP images you have to order,

Ur (1996) y Sowell (2017) también sugieren como elemento clave al dar instrucciones la verificación de comprensión. En los casos presentados aquí podemos observar que momento a momento, durante las secuencias analizadas, las profesoras iniciaban secuencias de VdeC brindando con ellas oportunidades para que el alumnado manifestara su comprensión pero particularmente su incomprensión de las instrucciones. Finalmente, al identificar cuál es la característica de la competencia interaccional áulica (Walsh, 2011) de las profesoras que resulta fundamental en contextos procesales como los examinados, consideramos que es la habilidad de adaptar el discurso; en estos casos las profesoras se orientan verbal e interaccionalmente a que los alumnos logren la comprensión de las tareas en cuestión.

Conclusiones

La presente investigación es un estudio empírico sobre lo que denominamos: literacidad interaccional del docente de lenguas extranjeras, particularmente describimos las características secuenciales de la habilidad docente para dar instrucciones y en los patrones interaccionales de comportamiento de estos contextos procesales en el salón de clase. De manera general, se encontraron dos patrones de impartición de instrucción para la actividad "The Great Escape", estas son: combo de instrucciones e instrucciones espaciadas. Si bien, en general estos formatos difieren en su estructura secuencial, identificamos que los ejemplos estudiados cuentan con elementos estructurales en común, como el prefacio, el núcleo de la instrucción, la verificación de comprensión, el indicador de inicio, la sugerencia de trabajo y el momento de repartición de los materiales.

Los resultados del análisis son un ejemplo de cómo la habilidad del profesor para dar instrucciones tiene características discursivas e interaccionales específicas; en este caso, el análisis explora particularidades de los contextos procesales (Seedhouse, 2004). El estudio también muestra cómo el comportamiento de los participantes se orienta a mostrar el estado de entendimiento de las instrucciones. Esto es: por un lado, la profesora inicia secuencias solicitando la confirmación de que se está comprendiendo la instrucción por parte de los alumnos. Para estos inicios de secuencias de VdeC (e.g., "right? "okay?", "yes?") no parece haber una preferencia (Pomerantz, 1984) estricta para obtener una respuesta de los alumnos, ya que la profesora no buscaba obtenerla aun cuando ningún alumno haya confirmado comprensión. Claro está que en uno de los casos la profesora utilizó la estrategia de pedirle a los alumnos directamente que repitieran las instrucciones, lo cual creó una oportunidad de aprendizaje para el alumno pues al reformular o repetir las instrucciones practica su habilidad oral en la lengua meta. Por otro lado, argumentamos que los alumnos al no manifestar su entendimiento (e.g., asintiendo o dando una respuesta verbal) están indexicalizando comprensión o mostrando un estado de comprensión que no es problemático y que da continuidad a la presentación de las instrucciones: como se vió en un par de ejemplos, los alumnos si no comprenden las instrucciones lo demuestran al preguntarle a la profesora.

En general el análisis mostró las maneras en las que las profesoras demuestran su competencia interaccional áulica. Quedó claro que las profesoras adaptan su lenguaje y moldean la interacción de manera convergente con el objetivo pedagógico del momento y se orientan a beneficiar el entendimiento de los alumnos. Son escasos los estudios con el enfoque interaccional que utilizamos para estudiar este contexto pedagógico por lo que quedan varias interrogantes por responder; por ejemplo, con respecto a los patrones de instrucciones se podría investigar qué patrones discursivos e interaccionales emergen en diferentes tipos de actividades y ahondar en cuál es la efectividad de los formatos de instrucciones. También queda la interrogante de identificar la relación entre el uso de diferentes técnicas de verificación de la comprensión (e.g., preguntas, solicitudes de reformulación) con el propio entendimiento de los alumnos: ¿por qué es común que no haya respuestas a las solicitudes de confirmación de entendimiento por parte de los alumnos? y ¿por qué por lo general las profesoras no marcaban como problemático la ausencia de respuesta a sus solicitudes de confirmación? Aquí argumentamos que la no respuesta es una muestra de entendimiento y por eso la profesora no busca por lo general respuesta; sin embargo, consideramos que se requiere mayor evidencia de diferentes contextos pedagógicos.

Bibliografía

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Bolden, G. B. (2006). Little Words That Matter: Discourse Markers "So" and "Oh" and the Doing of Other-Attentiveness in Social Interaction. *Journal of Communication*, 56(4), 661-688. doi:10.1111/j.1460-2466.2006.00314.x

Brown,L., Iwasaki,N.,y Lee,K. (2016). Implementing multiliteracies in the Korean classroom through visual media. En Y.Kumagai, A. López-Sanchez, y S. Wu (Eds.), *Multiliteracies in world language education* (pp. 158-181). Routledge.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or foreign Language*. Heinle y Heinle Publisher.

Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Facul-*

ty of Educational Sciences (JFES), 55(1), 219-237. https://doi.org/10.30964/auebfd.762175

Dupasquier, P. (1996). *The Great Escape*. Walker Books.

Enfield, N. J. y J. Sidnell (2017). *The Concept of Action*. Cambridge University Press.

Garfinkel, H. (1967), *Studies in ethnometodology*. Prentice-Hall Inc.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.

— (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. (Original publicado en portugues 1970).

— (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (Stella Mastrangelo, Trad.). Siglo XX. (Original publicado en portugues 1993).

Ha, C.B. y Wanphet, P. (2016.) Exploring EFL teachers' use of written instructions and their subsequent verbal instructions for the same tasks. *Nordic Journal of English Studies*, 15 (4), 135-159.

Holmes, J. (1983) The structure of teachers' directives. En J. Richards y R. Schmidt (eds) *Language and communication* (pp. 89-116). Longman.

Jefferson, G. (1990). List-construction as a task and a resource En G. Psathas, (ed), *Interaction Competence* (pp. 63-92). University Press of America, Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 15-31). John Benjamins.

Kaiser, M. (2011). New approaches to exploiting film in the foreign language classroom. *L2 Journa*l, 3, 232-249.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.

— (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. En P. C. Patrikis (Ed.), *Reading between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (pp. 40-59). Yale University Press.

Knutson, E. (1997). Reading with a purpose: Communicative reading tasks for the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 30, 49-57.

Lien, N. H. (2018). Instruction Giving in EFL Classes from a Conversation Analysis Approach: A Case Study. *THAITESOL Journa*l, 31(2), 1-19.

Markee, N. (2015). Giving and following pedagogical instructions in task-based instruction: An ethnomethodological perspective. En P. Seedhouse y C. Jenks (eds.) *International Perspectives on the ELT Classroom* (pp.110-128). Palgrave Macmillan.

Mondada, L. (2016). Multimodal resources and the organization of social interaction. En A. Rocci y L. de Saussure (eds.), *Handbook for verbal communication* (pp. 329-350). De Gruyter.

— (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106.

— (2021). *Sensing in social interaction: the taste for cheese in gourmet shops*. Cambridge University Press.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. En J. M. Atkinson y J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action* (pp. 57-101). Cambridge University Press

Ryshina-Pankova, M. (2013). Understanding "Green Germany" through images and film: A critical literacy approach. *Die Unterrichtspraxis*, 46, 163-184.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization: A prime in conversation analysis*. Cambridge University Press.

Schütz, A. (1962). *Collected Papers*, Vol. 1. Martinus Nijhoff.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan Education.

Seedhouse, P. (1996). Learning talk: A study of the interactional organisation of the L2 classroom from a CA institutional discourse perspective. Doctoral dissertation, University of York.

— (2004). The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. Blackwell.

Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.

Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge University Press.

Slavin, R. (2006). *Educational Psychology*. Pearson/Allyn y Bacon.

Somuncu, D. y Sert, O. (2019). EFL Trainee Teachers' Orientations to Students' Non-understanding: A Focus on Task Instructions. En H. T. Nguyen y T. Malabarba (eds.) *Conversation Analytic Perspectives on English Language Learning, Teaching, and Testing in Global Context*s. (pp. 110-131) Multilingual Matters.

St. John, O. and Cromdal, J. (2016). Crafting instructions collaboratively: Student questions and dual addressivity in classroom task instructions. *Discourse Processes*, 53 (4), 252-279.

Sowell, J. (2017). Good instruction-giving in the second-language classroom. *English Teaching Forum*, 55(3), 10-19.

UNESCO (2006). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital. DOI: https://doi.org/10.54676/dlfd3222

Todd, R.W., Chaiyasuk, I. and Tantisawatrat, N. (2008) A functional analysis of teachers' instructions. *RELC Journal* 39, 25-50.

Uğurlu Şen, Y. (2021). Instruction giving practices in EFL classes. Tesis de Maestría. Universidad de Gazi.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory.* Cambridge University Press.

Vázquez Carranza, A. (2022). El análisis conversacional y la enseñanza de lenguas. En Vázquez Carranza, A. (Coord.), *Sociolingüística para la enseñanza de lenguas* (pp. 337-386). Universidad de Guadalajara.

— (2023). Materialidad, Wittgenstein, y aguacates: inspección sensorial en la compraventa de fruta. *Signos Lingüísticos*, 19(37), 56-95.

Walper, K. (2018). Multimodal elicitations in Chilean Secondary EFL classrooms. Tesis de doctorado. Universidad de York.

— (2022). Reparación en el aula de lengua extranjera: perspectivas desde el análisis conversacional multimodal. En Vázquez Carranza, A. (Coord.), *Sociolingüística para la enseñanza de lenguas* (pp. 387-437). Universidad de Guadalajara.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Londres: Routledge.

— (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in action*. Londres: Routledge.
— (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL*, 6(1), 1-14.
Walsh, S. y Li L. (2013). Conversations as space for learning. International. *Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247-266.
Waring, H.Z. (2002) Expressing noncomprehension in a US graduate seminar. *Journal of Pragmatics*, 34, 1711-1731.
— (2012). "Any Questions?": Investigating the Nature of Understanding-Checks in the Language Classroom. *TESOL Quarterly*, 46(4), 722-752. doi:10.1002/tesq.48
— (2012) 'Any questions?': Investigating the nature of understanding-checks in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 46, 722-752.
Warner, C. y Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128.

Apéndice: convenciones de transcripción

La transcripción consiste en líneas numeradas las cuales corresponden a aspectos verbales de la interacción (líneas en negritas) y aspectos multimodales, estos últimos se indican entre símbolos (Δ, +, *, -, ▢, ▲, ^), a cada participante se la asignó un símbolo diferente en cada extracto y estos símbolos en las líneas de aspectos verbales indican la relación temporal del comportamiento multimodal con lo verbal.

(1)	El número en paréntesis indica la duración de una pausa en segundos.
(.2)	El número indica la duración de una pausa en décimas de segundo.
(.)	El punto indica un micro pausa.
[	El corchete indica el punto en el que el traslape de turnos o acciones inicia.
=	Las líneas conectadas con dos signos de igual indican que la segunda línea sigue la primera sin algún silencio que se pueda identificar entre las dos, o que ocurren totalmente "pegadas" una con la otra.
↑↓	Indica el subir o bajar de la entonación respectivamente.
:	Indica que el sonido anterior está prolongado, entre más puntos haya más prolongado fue producido el sonido.
,	Indica entonación continua, no necesariamente el final de frase.
.	indica el descenso o fin marcado de la entonación, no necesariamente final de frase u oración.
Pal-	Indica que la palabra o enunciación está cortada.
(cálculo)	Palabras entre paréntesis indican un cálculo aproximado a lo que se dice.
palabra	Las partes de las palabras o palabras subrayadas indican un énfasis hecho por el hablante en su producción.
<palabra>	Palabras entre símbolos de mayor y menor que indican que fueron producidas de manera más rápida a las demás del turno de habla.

( )	Paréntesis vacíos indican que algo se dijo pero no se alcanza a entender o de manera clara a escuchar.
((palabra))	Palabras en paréntesis dobles contienen descripciones de eventos.
°palabra°	Palabras entre signos de grados indican que el habla es suave o muy queda.
hehe	Indica risa.
.h	indica inhalación entre más haches haya mayor es la inhalación.
palabra?	Signo de interrogación indica entonación de pregunta.
...	Indican que hay una conversación omitida en la transcripción.

CAPÍTULO 6.
Exploring Research Literacy in LIDILE

Yesbel Jhoana Gaxiola Figueroa
Christian Emanuel Ochoa Torres
Liliana María Villalobos González

Introduction

Conducting research requires time, dedication, patience, effort, and, most of all, a lot of reading. We still remember how lost we felt when we first heard the term *"research literacy."* It sounded distant, complicated, and disconnected from our reality as Bachelor of Arts in Teaching English as a Foreign Language (BA in TEFL) students at the time, but little by little, this research project became a path of discovery for us.

As Mapolisa & Mafa (2012) explain, undergraduate students often struggle with research, and those who do, may find it difficult to produce high-quality results. That idea felt very real at the beginning of the project. We did not know where to start or how to make sense of what search meant. However, over time, we began to understand that research literacy involves much more than just writing a paper. Through our collaborative work, we came to define research literacy as the ability to understand, evaluate, and conduct research. This includes analyzing methods, interpreting results, and applying findings to real-life situations. For both teachers and students, we found that these skills promote critical thinking, improve classroom practice, and support independent learning.

As part of our undergraduate program journey, this study represents one of our most significant academic achievements. The project was carried out by a team of nine BA in TEFL students from the University of Guadalajara, each contributing different strengths and perspectives. It began as a team project designed to explore how students in our program understand and apply research

literacy. From the very start, collaboration played a central role. Like any group project, it came with both advantages and challenges. Since August 2024, we have been continuously editing, refining, and rebuilding sections of our work to strengthen its purpose and coherence. Although there were times when some of us felt overwhelmed or uncertain about continuing, our shared commitment to finishing something valuable kept us moving forward. In the end, perseverance, teamwork, and curiosity helped us shape this research into what it is today.

Initially, we were uncertain about the direction this research would take. We asked ourselves the same questions that now guide this paper: *What is research literacy? How do students experience it?* Through stress, long conversations, adjustments, and small victories, our focus became clearer. As we developed a deeper understanding of research literacy, our commitment to the project grew – not only because of its academic value, but because we realized how much it matters for our future as teachers. This paper shares the insights we gathered, the challenges we faced, and the lessons we learned. We hope that by reflecting on our journey, we can contribute to a larger conversation about the role of research literacy in education and maybe even encourage others to think differently about their own experience with research.

Statement of the problem

Being able to understand and use research is an important skill for future teachers. It helps us make informed decisions, reflect on our teaching, and improve our classroom practices. Borg (2010) highlights that when teachers engage with research, it helps them grow professionally and teach more effectively. However, many pre-service teachers like us struggle with applying research to their learning and teaching.

This study looks at how students in the LIDILE (Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera) program at the University of Guadalajara (UdeG) develop research literacy. LIDILE is a four-year degree program that prepares students to become English teachers. It is only offered once a year, meaning students' progress through the program with the same classmates from start to finish. In the last three years, students have taken 6 courses dedicated to the teaching of research methodology and other subjects also have students conduc-

ting research projects during their trajectory. Consequently, providing them with exposure to academic inquiry and research methods. However, students from this program are not required to conduct a research dissertation or a thesis to graduate; hence, it is unclear how deeply students engage with research and how confident they feel applying it in their future teaching careers. Although we recognize the efforts of our program, we also realize that research is often seen as a distant requirement rather than a useful tool for teachers' professional practice.

At the beginning of the Proyectos de Investigación Curricular course, we did not know what research literacy was. In fact, our first project was to conduct research just to figure out what it meant, which in itself proved how little knowledge we had. Through this project, we realized that research literacy isn't just about writing a paper. It's about being able to understand, question, and use research to improve teaching. That being said, many of us in this course felt like we were not given enough feedback or clear guidance on how to develop those skills. We often felt unmotivated or unsure, not because we did not care, but because we lacked the confidence and tools to try.

We were inspired by Gutman and Gerser's (2017) work on how pre-service teachers understand the link between research and teaching. Like in their study, we wanted to explore how research literacy is being developed in our own program. Even though LIDILE includes research-related courses, we wondered if that was enough. Are students really learning how to do research? Or are they just completing the course without fully understanding what research is and why it matters?

This study hopes to answer those questions and give insight into how prepared LIDILE students are when it comes to research. We believe that research should be a tool that future teachers can use, not something they fear or avoid. Our goal is to understand where we stand, so that improvements can be made to support future generations of LIDILE students.

Rationale

As we previously mentioned, our awareness of the importance of research for language teachers was low. We thought that it did not matter for us as future teachers and that we could solve any classroom issue using past experiences instead

of relying on research competencies. However, during the process of working on this project, we changed our minds. We realized that research is not just for academics; it helps teachers understand their classroom better, make informed decisions, and improve their practice. There is a real gap in how much research literacy is emphasized in early stages of teacher training, and this project made that very clear to us. Also, with classrooms becoming more complex and diverse, it feels like the right time to start developing these skills now, so we're better prepared for the realities of teaching.

This research can be especially useful for educators and those in charge of designing education programs. By seeing the results from our research, they might reconsider how it is introduced and taught. Furthermore, it can benefit other students in teacher training who feel overwhelmed by research tasks. The way our research is used and the outcome it has will depend on who reads it and how they choose to apply the knowledge.

Research Question

To what extent have LIDILE students perceive their own skills and competencies related to Research Literacy in their B.A.?

Objective

To explore the extent of students' awareness regarding their research skills and competencies cultivated through the program, including critical thinking, data analysis, and data interpretation.

Literature Review

During our review of previous studies, we discovered that there were a few recent authors/studies available for our research topic. However, we found it important to mention these authors, since they present fundamental concepts and represent a basis for this project. For example, even though an old reference, Nunan in "Research Methods in Language Learning" (1992), emphasizes the importance of research skills for both teachers and students, stating that "understanding how to find, evaluate, and apply research leads to more informed and effective teaching", which is still relevant to the date. Another example is

Freeman (1998) in "Doing Teacher Research: From inquiry to Understanding.", that reinforces this by highlighting how teachers who engage in research critically can adapt their methods based on evidence rather than intuition. At the same time, Ellis (2012), in "Language Teaching Research and Language Pedagogy," also explores how research contributes to pedagogy, arguing that teachers who understand research can adjust their strategies to fit different learner needs. These papers help us understand that research literacy isn't just about reading studies, but it is about using them to develop critical thinking and improve our teaching practices, which goes hand in hand with our definition.

In a discussion about how research affects teaching and vice versa, we found that Schirmer (2001) argues that classroom practices shape research just as much as research informs teaching, making this a two-way process. It made us realize even more how important it is for future teachers to see research as something that's part of their everyday practice, not merely a task to complete for our coursework or in response to external requirements, since these skills are constantly applied to improve teachers' practices and attend students' needs. We also found interesting how much the way research is taught matters, as Al-Jarf (2013) explores ways to help students develop research skills, particularly in interdisciplinary contexts, by integrating language learning with research practices. At the same time, Willison (2018) points out something we've noticed too: that there's a lot of inconsistency in how research skills are taught. He suggests that we need clearer frameworks so both students and teachers can build stronger research abilities. All of this made us reflect on our own journey with research and how it is not always easy, but when it clicks, it really changes the way we think about teaching and learning. Also, in exploring how research literacy is conceptualized and assessed, recent studies have emphasized the need for concrete tools to evaluate educators' competencies in this area. Aghazadeh and Anani Sarab (2024) conducted a review of various instruments used in social science and education, identifying key components of research literacy such as the ability to critically evaluate research and a strong understanding of research methodologies. Similarly, Tinmaz and Sezgin (2023) developed the Research Literacy Scale for Teachers (RLST), designed to measure teachers' capacity to interpret and apply educational research in practice. These contributions highlight a growing

emphasis in the literature on the operationalization of research literacy and the importance of a measurable framework to support its development.

The literature on data use in education has increasingly emphasized the complexities involved in developing teachers' data literacy. Coburn and Turner (2011) examined how educators make sense of and utilize data in instructional decision-making, highlighting the contextual and organizational factors that shape these practices. Mandinach and Gummer (2013) further contributed to this discussion by advocating for a structured framework to support teachers in becoming data-literate, pointing to the intersection of data skills, pedagogical knowledge, and decision-making. Building on this foundation, Ebbeler et al. (2016) reported that structured professional support can positively influence teachers' engagement with research and data use. However, Kippers et al. (2017) identified ongoing challenges in translating data insights into meaningful pedagogical action, even when support mechanisms are in place. Together, these studies reveal a growing consensus that data literacy in education extends beyond technical skills and includes the capacity to formulate relevant questions, critically interpret findings, and make informed decisions within real world teaching contexts.

In the process of defining our research focus, we have drawn inspiration from studies on problem-based learning (PBL) in teacher education, particularly the work Gutman and Gerser (2017, pp. 63-76). In their study, How Pre-Service Teachers Internalize the Link Between Research Literacy and Pedagogy, they employed PBL to support the development of research skills among pre-service teachers by engaging them in real world teaching scenarios, both in online and blended learning environments. Their findings highlight the effectiveness of this approach in fostering a deeper internalization of research literacy, beyond theoretical understanding. This has informed the direction of our own study and clarified the relevance of exploring how research literacy can be meaningfully integrated into teacher education.

In developing our methodology, we initially considered using the Kappa model to validate our instrument, drawing inspiration from Sim, J., & Wright, C. C. (2005) study in "The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, Interpretation, and Sample Size Requirements." However, after testing its applicability

we determined that it was not the most suitable approach for our context. Consequently, we have conducted a pilot study, which has proven valuable, as it has allowed us to obtain expert feedback and refine our instrument accordingly. For data analysis, we have adopted Braun and Clarke (2006) thematic analysis framework. Their approach provided a structured method for examining qualitative data and enabled the identification of meaningful patterns in participant' responses. This has contributed to the depth and reliability of our findings.

Methodology

In order to be able to discover the extent of Research Literacy development for students in the LIDILE, we made the decision that a qualitative descriptive approach would be the way the research is to be conducted. This is because we only aim to describe how LIDILE students perceive their level of research literacy and not to assess or delve into the reasons why students develop up to a certain level.

The subjects of the study would be exclusively current students from the major as of March 2025 from the fourth, sixth, and eighth semesters. The reason behind the selection of these specific semesters is that the B.A. admits 40-45 students on a yearly basis, with new students being accepted into the program every fall semester. As a result, every student is in an odd-numbered (first, third, fifth, and seventh) semester during the fall, while even-numbered (second, fourth, sixth, and eighth) semesters occur in the spring. It has always been this way since the program's creation in the early 1990s and has become a tradition for the academic personnel and the student body. However, eight students from the eighth semester are excluded from the count of eligible respondents. This is because they are part of the nine students who are conducting this research, and we aim to avoid bias or untruthful answers.

In addition to that, all students from the second semester are not considered as eligible subjects due to an insufficient exposure to research in language teaching because the LIDILE curriculum encourages students to take five semesters of research-oriented core subjects plus two semesters focused on specialized areas of teaching English as a foreign language, starting in the second semester all the way up to the eighth.

As of March 2025, there are a total of 136 undergraduate students in the program. From which, 37 are from the second semester, 31 are from the fourth, 35 are from the sixth, and 33 are from the eighth. Taking into account that students from the second semester are not eligible and the discarded students from the eighth semester, the count of eligible subjects is 91. Furthermore, through a sample size determination with finite population correction, where Z = 1.96 and E = 0.05 it was determined that 74 respondents would be statistically accurate for the sample. Moreover, it was determined that, through stratified sampling, three strata, one for each of the semesters, would be conformed by 26 from the second semester, 28 from the fourth semester, and 20 from the eighth semester for a proportional allocation of the participants and an equal distribution based on the number of eligible students.

To collect the needed data to conduct the research project, a questionnaire would be developed. It would be capable of providing us with the required data and it would be structured based on the survey proposed by Ebbeler et al. (2016) using the eight steps of data use intervention (Schildkamp & Ehren, 2013) as a foundation. Therefore, an eight-item questionnaire (plus two items for subject categorization) on Google Forms was structured based on the first five steps out of the eight steps of data intervention, the remaining three steps were omitted from the paper due to the focus of the study being the application of theoretical aspects of Research Literacy, and the the last three steps have to do with practical applications.

To be able to observe the application of the steps of data intervention in LIDILE students, we decided to contextualize all questions on a project related to language teaching from the program, because we wanted to provide them with information that they might be familiar with. So, we extracted relevant information to the research from an unpublished research project conducted by two of the authors of this paper, Christian Emanuel Ochoa Torres and Ruth Limon Fernandez, as part of the *Metodología y Técnicas de investigación Educativa IV: Investigación-Acción* subject, the last mandatory research-focused core subject, which is taken in the sixth semester of the major, taken by them in the 2024 spring semester. On this questionnaire, the first two questions are used to collect baseline data, such as the name of the respondent to discard repeated participants

and the semester in which they are at as of March 2025. In the third question, students are asked whether they have already planned or are willing to graduate the major via thesis or not to identify their involvement and engagement to research. From the fourth to the ninth question, they are asked to make use of their research skills to identify the problem in a real context, to express the development of the literature review, the process of developing a hypothesis, and the process of designing a research methodology. As for the tenth and last question, it was targeted towards sixth and eighth-semester students of the major. This is because respondents are required to analyze a chart containing data from an action research, which, as previously mentioned, is a subject taken in the sixth semester, so fourth-semester students might lack the necessary knowledge and skills to respond accordingly. The information needed for respondents to do so was extracted from the paper used to set the context.

To validate and improve our instrument, we conducted a pilot study with recently graduated and current LIDILE alumni, as emphasized by Teijlingen and Hundley in "The Importance of Pilot Studies" (2002). The authors argue that pilot studies, though not definitive, significantly enhance research design by identifying potential issues and ensuring the validity of data collection tools; this piloting stage was also eye-opening for us since it made us realize how complicated it is to design an instrument that is clear, respectful, and context appropriate. The piloting of the instrument was shared and answered by four graduated LIDILE students and seventeen students from different semesters across the B.A., after which, the feedback and willingness of the respondents were taken into consideration to modify the questionnaire in a way that would allow us to obtain the desired number of participants as well as more accurate responses.

The data collected through this questionnaire were analyzed using thematic analysis to describe how participants apply the research literacy they have developed throughout their undergraduate studies. Since we are not fully aware of the extent to which their research skills have evolved, we aimed to allow participants to demonstrate their understanding and application of these skills on a more personal level. For this reason, the analysis was conducted from an inductive perspective, meaning that the themes emerged directly from the participants' responses rather than being based on predetermined categories. The

data were organized and examined in a series of Microsoft Excel spreadsheets, one for each question. Throughout the following sections, the term *themes* will be used to refer to the main ideas or patterns that emerged from this analysis.

Moreover, all responses gathered were sorted on the Y axis by the semester of the respondent rather than in chronological order to make it more accessible when analyzing the last question, which, as previously mentioned, is targeted towards sixth and eighth-semester students. While on the X axis, the themes for the analysis would be defined. To define the frequency of the presence of each theme within the responses, a binary code would be used to determine whether a theme is present or not. 1 would mean that the theme is completely evident within the contents of the response, and 0 would mean otherwise, that the theme is partially evident or is absent. Each question would be analyzed by three of the nine authors to reduce the influence of biased analysis through triangulation. No question would be analyzed by the same three researchers. After determining the presence or absence of a theme in the responses, the frequency of its appearance would be measured in all of the responses from the same question. This way we would be able to easily identify the extent to which LIDILE students have developed research literacy on average without pinpointing specific cases on the overall results.

For this research project, no formal approval from an ethics committee was requested. This decision was based on the nature and scope of the project, which focused on collecting general opinions and reflections from undergraduate students without requiring personal or sensitive data. Consulting a formal ethics board would have delayed the process significantly, and considering our academic timeframe, it was not a viable option. However, we took responsibility in ensuring that our data collection was handled respectfully and ethically. Participation was entirely voluntary, students were informed of the purpose of the questionnaire, and no names or identifying information were collected. We also avoided any pressure or influence that could have affected their responses, and all answers were treated with confidentiality and used solely for academic purposes.

Data análisis

Question 3

Although this question didn't directly measure research literacy, it gave us important insights into students' feelings about research and their graduation choices. Only about 8 students (around 11%) showed interest in doing a thesis, usually because they wanted to apply for a master's degree or explore a topic they care about. For example, one student said, *"Yes. I would like to do research about a topic of my interest."*

After analyzing the answers, we found four main reasons why most students avoid writing a thesis:

1. *Preference for GPA Graduation:* Most students (over 85%) said they do not plan to write a thesis. Instead, they prefer other graduation options, especially based on GPA or professional practice. Many students already have high grades and see GPA-based graduation as easier and less stressful. Some said things like, *"No, I prefer to graduate by academic excellence,"* showing they see thesis work as extra and not necessary.
2. *Fear and Lack of Confidence:* A lot of students expressed fear or doubt about their ability to write a thesis. They used phrases like *"I'm scared of starting one"* or *"I'm not the best with thesis,"* which shows that research still feels intimidating or too hard for many of them.
3. *Lack of Time and Practicality:* Time was a common concern. Some students mentioned jobs, family, or wanting to finish school quickly. One student said, *"No. I feel I do not own enough time in my daily life."* These answers show that writing a thesis doesn't fit easily into their busy schedules.
4. *Lack of Interest in Research:* Some students said they simply don't enjoy research.

They gave honest answers like, *"No, because I don't like research,"* or *"No, I don't enjoy writing research papers."*

These answers suggest that, even though students take research-related classes, many still feel disconnected from research or don't see it as something for them. Emotional factors like fear, stress, and burnout seem to play a role, along

with practical concerns like time and energy. This supports what Mapolisa & Mafa (2012) found: undergraduates often struggle with research when they don't get enough guidance.

Still, a small group of students gave hopeful responses. They showed curiosity and long-term thinking. Some said that research could help with future studies or make their CV stronger. For example, one student shared, *"Probably I will… it would enhance my curriculum."* This shows that with better support and more engaging research experiences, more students might be open to writing a thesis.

Question 4

This question aimed to explore participants' understanding of the essential stages involved in planning, designing, and conducting research. From their responses, twelve themes emerged. The analysis was guided by Ebbeler et al. (2016) eight steps of data intervention, with particular attention given to the first three steps: problem definition, hypothesis formulation, and data collection, as participants' answers demonstrated stronger emphasis and insight in these areas.

From the analysis, these were the themes that were identified:

1. *Problem/Gap*: The first step of the data intervention process is problem definition and consists of being able to define issues "about educational problems within their school and goals" (Ebbeler et al., 2016, p. 87) and to focus their attention and effort on it. In the responses where it was present (84.06%), they mention the need for doing research and we received responses such as *"identify the gap", "identify the problematic" or "identify the research topic"*.
2. *Research Question*: Which was seen in 37.68% of the responses, is related to the first step of the data intervention process. This theme defines the ability to make the problem as specific as possible to provide a clear direction to where to conduct the research and what will be needed to accomplish its goal. The responses we received were those, for instance: *"Then the second would be to set a clear research question," "Create the research question", or "Establish the research question"*.
3. *Objectives*: When defining the scope of a research project, the development of the research question guides the direction of the research and the objec-

tives of what it will achieve by the end of its process (Kumar, 2019). Our subjects of study mentioned, for example, the following*: "Define objectives", "Set objectives", or "The objectives of your study" in 46.38% of the responses.*

4. *Hypothesis*: The creation of a hypothesis corresponds to the second step of the data intervention process and involves formulating a clear and measurable statement related to the research question. This step appeared to be polarizing among participants, as only 18.84% mentioned it directly, suggesting that while some students recognized its importance, many overlooked it. Examples of responses include: *"If we are talking about research, we start with a hypothesis,"* "*Come up with a hypothesis,"* and *"Make a hypothesis and design what is needed."*
5. *Literature Review*: For "the formation of a suggestion or supposition, an idea or theory, that is, the act of hypothesizing, depends upon prior experience and knowledge." (Dewey, 1933, p. 104). Therefore, the process of researching previous articles is needed for the formulation of a hypothesis. The responses we obtained involved these observations: "*Check the past research on the topic to find any gaps remaining."*, *"Start to develop a literature review, start our own investigation process*," or *"Do research on previous studies."* Moreover, it was more frequently mentioned than the previous theme, with it being present in 46.38% of the total cases, the second most popular theme.
6. *Data Collection*: The third step of the data intervention process is to define the means of data collection through qualitative and quantitative approaches. The reason that it was considered on its own definition rather than combined with themes number 7 and 8 was because there were participants who only mentioned one of the two parts needed for the full definition, while there were still answers only mentioning the data collection part of the research process. In this case, only 14.49% of participants mentioned it. Considering this theme. The examples we found were: *"Create a method of data collection."*, *"Collecting data, setting the methodology…""Then, when the instrument is ready, apply for the study."*
7. *Methodology and Design*: For the data collection process, it is necessary to define the approach needed to follow to be able to obtain the required data

to fulfill the expected objectives of the research. "The research process flows from the research question to the selection of the methodology, to the identification of participants, and the choice of data collection tools" (Kumar, 2019). The examples of this from our respondents (42.03%) are: *"Plan the methodology", "Select the type of research, choose target audience, create instruments", "Choose a methodology."*

8. *Participants and Context*: This theme follows the same principles as the previous theme, but it is considered on its own terms because there were participants (15.94%) who did not consider both on the same level or one was not mentioned in their responses. Regarding this theme, the responses included*: "Check the target audience…", "Consider the participants and the time for the study", "Decide the participants, place, tests, and then apply it"*.
9. *Relevance*: The fourth step of the data intervention process related to the validation and to check for its reliability and accuracy within the subject of the study (Ebbeler et al., 2016, p. 87). Through this process data can be discriminated against and evaluated to avoid interference and reduce the effects of unwanted results. Concerning this topic, present in 8.7% of the responses, some key elements mentioned were: *"Consider the topic and whether it's relevant.", "Take into account an issue or a problem that should be studied or solved." and "Make sure that field has not been studied yet."*
10. *Analysis*: The fifth step of the data intervention process is to analyze the data through the use of data analysis methods to process the results collected and convert them into the needed results to achieve the goal of the research project. This is to verify or reject the proposed outcome of the hypothesis (Ebbeler et al., 2016, p. 88). In the responses (11.59%), we found these: "Data analysis, conclusion." "Work with the analysis of results." or "Make sure your collection data is reliable." *Conclusion and Reporting*: The sixth step defines the ability to "transform data to information" through the interpretations of the results gathered through the methodology and to complement the findings and support the rejection or verification of the hypothesis (Ebbeler et al., 2016, p. 88). This theme was found in 7.25% of the cases, which of them mentioned some of the examples of its relevance, such as: *"Conclu-*

sion and reporting.", *"Finally assess your findings."* or *"Make a conclusion about it."*

11. *Further Research*: This was the least mentioned theme (2.9%) and corresponds to the seventh step of the data intervention process, which involves evaluating the entire research project and assessing the outcomes of each step taken (Ebbeler et al., 2016, p. 88). This concept is also a key component of the *Action Research* course taught in the LIDILE program. Its appearance in participants' responses can likely be attributed to the knowledge they gained in that class, where they learned the importance of reflection and evaluation in the research process. Some of the related responses included: *"Make sure nobody has already conducted research about that topic to avoid plagiarism*," and *"See if it's something you can actually test."*

Question 5

For this question, we analyzed how students understand the role and purpose of the literature review in the research process. We reviewed 69 responses, from which five clear themes emerged. Students' answers showed a developing awareness of how literature reviews can provide academic grounding, guide decision-making, and even inform teaching practices.

1. The most common theme was *Building a Foundation for Research*, which appeared in 44.93% of the answers. Students emphasized that the literature review helps them build credibility in their projects by offering theoretical and background knowledge. Many described it as essential to justify their research and arguments. This shows a clear understanding that research must be grounded in reliable and relevant sources.
2. The second most frequent theme was *Identifying Research Gaps*, found in 23.19% of the responses. Students acknowledged that reading previous research helped them recognize what has already been studied and what remains unexplored. This indicates that they see their work not only as informational but as a contribution to ongoing academic conversations.
3. *Guiding the Research Process* was another relevant theme, present in 15.94% of the responses. Several students mentioned that the literature review helped them shape their research questions, choose their methodology, and or-

ganize their project. These responses reflect a practical use of literatura–not just for theory, but also as a strategic guide during the research journey.

4. Another theme that emerged was *Using Existing Research to Identify Effective Strategies*, which appeared in 11.59% of the answers. This highlights how students found value in learning from previous studies. Some mentioned they could avoid mistakes, compare results, or apply successful techniques from other researchers. This shows that they are beginning to see research as a resource for decision-making in real-life contexts.
5. Lastly, *Implementing Research-Based Interventions in the Classroom* was mentioned in 4.35% of the responses. Although less frequent, a few students connected the literature review to their future teaching practice. They recognized that insights from research could be applied in classroom strategies and methodologies. This theme shows an emerging awareness of how academic knowledge can have a practical impact on teaching.

Question 6

Question 6 gave us helpful insights on how students considered research helpful to tackle the issue presented; most participants did agree that research would be helpful to discover the reasons behind their students' lack of English language use, and the reasons we found within the results were mostly things that teachers are responsible for according to the responses. We analyzed the obtained responses using inductive thematic analysis, from which 4 main topics were identified:

1. *Classroom Language Policies and Their Effectiveness:* This topic had a 46.38% of mentions, which shows that, even though all these themes pertain to the teacher and classroom management, participants do not regard them with the same importance or impact within the reasons for students' lack of English use; it speaks of the rules and policies that teachers implement in the classroom for the use of language as well as how effective these are for students' usage of the target language. Some respondents mention restricting the use of Spanish in the classroom, while some others mention implementing a rule of only English in the classes.
2. *Teacher Strategies to Promote English Use:* This theme as well as "*Impact of Task Design on Language Use*" had the lowest percentage of mentions, with

each of them having a 34.78% of mentions, showing that strategies and tasks are not as relevant to students' lack of English use as other topics; this theme is related to researching and implementing different strategies to encourage students to use the target language in the classroom. Some responses mentioned strategies such as writing vocabulary on the whiteboard and not using Spanish at all as a teacher, while some others simply mentioned using action research to solve the problem.

3. *Student Motivation and Resistance to English Use:* This was the most mentioned topic across the participants, with a total of 89.86% of mentions, which goes to show that, while participants consider that teachers do have an impact on how much students use the target language, they consider students are to be also responsible for practicing the language in the classroom as well, it refers to the possible reasons why students might not use the target language in the classroom and how these reasons could be tackled. Respondents mentioned researching different research papers to see if other language teachers have had a similar problem and what the possible causes could be.
4. *Impact of Task Design on Language Use:* This theme speaks of the way the tasks designed for a class impact how much or how little students use the target language inside of the classroom. Most of the respondents mentioned implementing different activities to promote the use of English in the classroom such as speaking activities or directly asking students how to improve their language use.

Although participants consider mainly teachers to be responsible for the use of the second language in the classroom, responses also showed that the responsibility has to be shared with students and there is where research can take place, by conducting research, teachers can figure out causes for the lack of use of a second language as well as strategies and classroom policies to promote it.

Question 7

On this question we asked the participants to formulate a research question based on the classroom problem they had previously identified. While many

responses reflected a developing understanding of this process, there were still several cases (especially among lower-semester students) where answers were unclear or even left blank. Furthermore, even a few students from higher semesters struggled to provide a question. This suggests that formulating a research question remains a challenge across different academic levels.

After analyzing the responses, we identified four main themes:

1. *Barriers to Speaking English:* This was the most frequently mentioned theme, appearing in 71% of responses. The students focused on identifying the causes that stop students from using English in class. They included fear of making mistakes, lack of vocabulary, anxiety, etc. These answers were often exploratory questions, which indicates a clear attempt to understand the underlying causes of the issue.
2. *Perceived Benefits of Spanish:* Also, 71% of the participants focused on how the use of Spanish (L1) might influence English acquisition. This theme helped us identify awareness of how (according to the participants) L1 use in the classroom may shape language acquisition, although it was not as common.
3. *Classroom Environment & Teacher Influence:* This was the least mentioned theme, with only 15.94% of responses mentioning how the teaching style, classroom dynamics, or even the teacher's role could affect students' reluctance to speak English. The responses show a level of understanding of the classroom factors that influence learner behavior, even though they were more descriptive than solution-oriented.
4. *Strategies for Encouraging English Use:* Many students tried to identify the root of the problem, but only 21.74% of the responses looked for a solution. The absence of this theme is most probably due to participants' current stage in the LIDILE program. Especially the ones in the fourth semester who haven't taken the Action Research course, which focuses on implementing classroom strategies.

Question 8

One of the most insightful findings from our data collection came from Question 8, which asked participants to formulate a hypothesis. This item revealed

an encouraging level of understanding among many students, especially when compared to their responses to earlier questions that addressed basic research concepts. Using inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), we found that students generally performed better here, demonstrating their ability to apply knowledge even when their theoretical understanding seemed limited.

The analysis also revealed five themes related to students' experience and perception of hypothesis formulation:

1. *Growing Competence Despite Gaps:* Many students showed competence even without perfect theoretical knowledge, highlighting the value of intuition, prior knowledge, and classroom exposure.
2. *Confidence Reflects Understanding*: Confident students produced clearer responses, suggesting that instructional strategies that boost self-assurance can improve research literacy (Borg, 2010). Half of the students (50%) successfully formulated a clear and structured hypothesis. Their responses reflected an understanding of the relationship between variables and the predictive nature of a hypothesis. For example, one student wrote: *"A hypothesis is an assumption we make at the beginning of our research to be proven or rejected,"* showing a solid grasp of its purpose. These complete answers tended to reflect a higher level of confidence as well, supporting Borg's (2010) view that knowledge and self-assurance go hand in hand in teacher development.
3. *The Need for Consistent Reinforcement:* Some confusion indicated that foundational concepts like hypotheses may not be revisited often enough throughout the curriculum. Around 33% of the participants gave partial or vague responses. Their answers often hinted at an understanding of the concept but lacked specificity or structure. One student, for example, simply wrote: *"It's like an idea we have,"* which, while not incorrect, fails to capture the hypothesis's predictive and testable nature.
4. *Instructional Support Matters:* Interactive learning, real-life examples, and frequent feedback may help students build confidence and accuracy in formulating hypotheses.
5. *Uncertainty is Normal:* A few students' confusion reminded us of our own initial fears when learning about research. As future educators, we now understand that research literacy is built through consistent guidance and re-

flection–not just memorization. The remaining 17% admitted not knowing how to formulate a hypothesis, offering answers such as *"I don't know"* or *"never heard of it."*

These results suggest that exposure to research content, especially in higher semesters, contributes positively to students' ability to engage with key concepts like hypothesis formulation. However, the findings also point to inconsistencies in how these concepts are taught and reinforced across the program. While some students clearly benefited from their coursework, others seemed unsure – indicating that foundational concepts may not be emphasized consistently.

Question 9

This question gave students the chance to explain what they know about the two most common research approaches, qualitative and quantitative. Overall, their answers showed a good level of understanding, though there were still some gaps. We realized that most students know the difference between qualitative and quantitative methods. This is taught from the outset in any research subject. What matters here is knowing how to apply them when conducting research. From this question, we were able to identify five main themes in several responses, which are as follows:

1. *Understanding of the Nature of Qualitative vs Quantitative Research:* Most students (85.51%) showed that they understand the basic differences between qualitative and quantitative research. Many described qualitative research as being related to opinions, emotions, and experiences. They also mentioned that it is more subjective. In contrast, they described quantitative research as being focused on numbers, statistics, and measurable outcomes. These responses show that students are beginning to recognize how both approaches serve different purposes in research. This aligns with the definition of research literacy that has guided our work throughout this study. They state that future teachers need to understand different research methods and know how to use them in real-world situations.
2. *Appropriate Use Case for Each Method:* Nearly half of the students (65.22%) were able to describe when it is better to use either qualitative or quantita-

tive methods. For example, some said that quantitative research is best for testing a hypothesis or measuring improvement. Others said that qualitative research is useful when exploring new or complex topics. These responses show that many students are learning how to connect research methods to specific goals. According to Ellis (2012), this ability is important because teachers need to make smart decisions based on evidence. Choosing the right method for the situation is a key part of that.

3. *Complementary / Mixed Methods:* Only a small group (10.14%) mentioned mixed methods, using both qualitative and quantitative research in the same study. These students said that combining both types of data gives a more complete picture. For example, one student suggested that you can study both a student's performance and how they feel about their learning. Evans, Waring, and Christodoulou (2017) support this idea. They argue that mixing methods can improve teacher training and give better insights into what works in the classroom.
4. *Knowledge Gaps or Uncertainty:* A few students (5.8%) said that they didn't really understand the difference between the two types of research. Some weren't sure when to use one or the other, or they couldn't give examples. This shows that while many students are developing their research knowledge, there is still a need for support in this area. Even though research literacy is important, many students still feel unsure about how to use data and methods correctly. They also note that this kind of uncertainty can lead to poor decision-making.
5. *Application to Specific Research Contexts:* Finally, some students (24.64%) gave examples of how they would apply either qualitative or quantitative methods to a classroom situation. For instance, some said they would use qualitative research to understand how students feel about learning a second language, while others said they would use quantitative methods to track how often students speak English in class. This is important because, as Al-Jarf (2013) explains, teachers need to connect research methods to real problems in education. Doing so helps them better understand their students and improve their teaching practices.

Question 10

For this question, we only considered students who had already taken the Action Research course, since they had to analyze a scenario presented by a study about Spanish use in an EFL class and draw conclusions based on that. Therefore, we analyzed 43 answers from 6th and 8th semester students. Even though responses like *"I don't know", "skip",* and *"no idea"* were valid for those who had not taken that subject yet, it was a bit surprising to find that some of the students from the 6th and 8th semesters had those answers. On the other hand, we could identify four main themes repeated in several answers, which are:

1. *Action Research:* 56.76% of students showed that they know the core principles and practices of action research. Their responses demonstrated an understanding of its nature and its role as a framework for reflective practice, emphasizing its potential to bridge theory and real-world application. This theme portrays the students' recognition of Action Research as not only a methodological tool but also as a means for personal and academic growth.
2. *Negative Reinforcement in L2:* The most mentioned theme was the discussion of negative reinforcement, which was mentioned by 62.16% of the participants, as it applies to learning a second language. Despite its controversial nature in pedagogical contexts, several responses suggest that students see negative reinforcement as an influential factor in shaping learning behaviors and classroom dynamics. Early research by Skinner (1958) and more recent studies based on his work have shown that overly negative approaches can do more harm than good.
3. *Affective and Emotional Aspects:* The emotional dimensions were the least frequent (40.54%). However, students' reflections touched on how affective factors, such as motivation, anxiety, and overall emotional well-being, interact with academic performance. This theme aligns with existing research that emphasizes the significant role of emotions in second language acquisition (Dörnyei, 2005). Such insights indicate that students are aware of the correlation between emotional states and learning outcomes.
4. *Validity and Viability:* Lastly, 56.76% of the responses highlighted critical evaluations regarding the overall validity and viability of the approaches and methodologies presented in the course. Students provided reflective com-

ments on how these strategies translate into effective learning experiences in realistic classroom scenarios.

Results

The data collection process for this research was conducted with students from three different academic semesters: the 4th, 6th, and 8th semesters of the LIDILE program. Our initial goal was to reach 74 participants based on a statistical sample calculation considering a finite population of 91 eligible students. However, after the application of our instrument, we successfully obtained 69 complete responses, representing 93.24% of our expected sample.

Specifically, we collected 26 responses from 4th-semester students, 22 from 6th-semester students, and 21 from 8th-semester students. Although this result was satisfactory, the process behind obtaining these answers was far from simple. In the first stage of data collection, we applied an initial version of our instrument, but we quickly noticed that this version was not effective, because we realized that some questions felt too personal, were too direct, or did not have the right structure for participants to answer in a good way or dare to answer. Some of the questions were perceived by participants as invasive or uncomfortable, which led to only four students answering the questionnaire. This situation forced us to reflect on our role as researchers and to understand that the success of our project depended not only on the design of the instrument but also on how we approached our participants. We decided to modify the questionnaire to make it friendlier, clearer, and more aligned with the students' context. Originally, the questions in our form were very direct and assumed a certain level of prior knowledge from participants, which could have led to discomfort or confusion. For instance, an initial version of a question might have simply asked, "What is the difference between qualitative and quantitative research?" While factually clear, this phrasing puts pressure on respondents to give a "correct" answer, potentially discouraging thoughtful or honest responses. In the revised version, we softened the tone and added flexibility: "Do you know what the difference between qualitative and quantitative research is, and when you would choose one over the other? If so, could you explain them?" This version acknowledges that not all participants may feel confident answering, and it encourages reflection

rather than rote memorization. Additionally, we framed some questions within realistic teaching scenarios-such as asking participants how research might help them address classroom language use. These changes made the questions more engaging, contextually meaningful, and less invasive. However, we also realized that beyond changing the instrument, it was essential to create a positive and ethical environment that motivated participation.

For this reason, we implemented two key strategies. First, we approached the students' teachers and kindly asked them to allow us to use a few minutes of their class time to apply the questionnaire. This strategy was highly effective because it gave the activity a sense of formality and relevance. Second, we offered a small symbolic reward –a Picafresa or a Mazapán– to students who participated. Although this gesture was simple, it helped us create a friendlier atmosphere, foster trust, and show appreciation for the students' collaboration.

As a result of these actions, we observed a significant increase in the number of answers. From only four responses in the initial phase, we reached over 50 responses in a few days and eventually concluded the process with 69 valid answers. We believe that this result was not only a product of modifying the instrument but also a reflection of the respect, flexibility, and empathy we tried to maintain throughout the research process.

Regarding the analysis of the questionnaire, most of the answers provided by the students were consistent with the topics explored. In some questions, especially those requiring definitions or explanations (such as Question 1 or 2), the majority of the students demonstrated an understanding of the concepts. However, in other questions, particularly those requiring reflection or more elaborate responses (such as Question 5), we found some answers that were incomplete, vague, or off topic.

Despite these challenges, this experience allowed us to learn that research is a dynamic and human process that requires constant adaptation, ethical sensitivity, and creativity to overcome obstacles. Beyond the numbers, we value the learning we gained throughout this journey, especially the importance of creating respectful environments where students feel comfortable sharing their perspectives.

Discussion

Analyzing questions 3 to 9, we found out that most students are making slow progress in developing their research literacy. Based on the overall responses, we noticed that their understanding tends to focus more on the practical aspects of research, like setting goals, choosing methods, and writing hypotheses, rather than theoretical foundations. For example, when asked about the steps to follow before conducting a study (Question 4), the most common answers were "choose a topic" and "define a method,". Just a few participants mentioned reviewing literature or formulating a research question, which are both crucial in research design.

This situation was also evident in question 5, where students were asked how a literature review could support the research process. While many said that it helps guide and support their project, only a small number pointed out that it can be used to identify gaps or design appropriate interventions (Al-Jarf, 2013). These results lead us to imagine that students might not consider literature review as a tool, but rather as something procedural.

Following questions 6 to 8, the results didn't change much. In Question 6, students were asked whether research could help solve a classroom issue where Spanish overuse occurs in an intermediate-level English class. The majority of participants said "yes," which says that they see research as a helpful tool. However, in Questions 7 and 8, where they had to formulate a research question and hypothesis, their answers are much more inconsistent and vague. Using the thematic analysis, we noticed that the most common theme in their research questions was identifying barriers to speaking English, with fewer students writing about strategies for encouraging English use. We consider that while students are capable of identifying problems, they may still not be able to formulate solutions or propose research-based interventions. One explanation for this could be that most of the participants are in their fourth semester and haven't yet taken a formal Action Research course. This probably affected their ability to approach classroom problems from a researcher's point of view.

In question 9, students were asked to write a conclusion based on a set of research data. This task seemed to be the most difficult for them. Many responses were either incomplete or showed an unclear understanding of how to analyze

data. Also, when we asked about the differences between qualitative and quantitative research (Question 8), some students could define them correctly, but when applying them to real-life scenarios, most of them got lost.

These results are connected to our research question regarding how much research literacy students have built so far in their program. It's clear they're starting to develop important skills, but they still need more practice linking the theory they learn to what they do in real situations. The results show there's a need for more guided support in how research is taught, especially with reviewing literature, coming up with clear research questions, and analyzing data (Evans et al., 2017).

Finally, the fact that a majority of students responded "no" or "I don't know" when asked if they plan to graduate with a thesis or publication (Question 3) shows a lack of connection between their academic experience with research and real research experience. These results might reflect low confidence in their research abilities, which highlights how important it is for institutions to encourage students to see research not only as a requirement but also as a tool to improve their own practice and professional identity.

Conclusion

This project helped us understand that research is not just an academic requirement; it is a meaningful tool for teaching and learning. Throughout this process, we discovered that many of our classmates, like us, start this journey with very little understanding of what research is. Our findings confirmed what we felt at the beginning: that most students can recognize the value of research, but many still feel unsure about how to engage with it. At first, this project felt like something distant or overly complicated, but as we collected and analyzed responses, we realized how connected research is to the classroom. It does not live in textbooks or theories; it belongs in our practice, in the decisions we make, and in the way we learn to question and grow.

One of the most valuable lessons we learned was that research is human. It involves mistakes, doubts, adjustments, and conversations. From rewriting our survey to make it more approachable to hearing honest feedback from our peers, we saw firsthand how important flexibility is in this process. We also realized

that many students would feel more confident doing research if they had more support, guidance, and chances to apply what they learn in real, meaningful ways.

Working as a team also taught us how different perspectives, even when they clash, can lead to better results. We had moments of disagreement and frustration, but those moments pushed us to improve the project. This experience showed us that diversity in thought and personality is not a challenge to overcome but a strength that shapes our work for the better.

Most importantly, this project changed how we see ourselves. We're not just students or teachers anymore; we are researchers, people who can observe, ask questions, seek answers, and improve our practice based on real evidence. This project is not the end of our research journey. It's the beginning of a new way of thinking, one that we will carry with us into every classroom we step into.

References

Al-Jarf, R. (2013). Teaching and Assessing Graduate Students' Research Skills in English for Art Education Purposes. *King Saud University.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610674.pdf

Al-Mahdi, O. (2019). Using action research in teachers' professional development. *In CSMFL Publications eBooks* (pp. 1-28). https://doi.org/10.21013/97881940692251

Aghazadeh, S., & Anani Sarab, M. (2024). Research Literacy Assessment Instruments in Social Sciences and Education: A Scoping Review. *MEXTESOL Journal*, 48(3). https://www.mextesol.net/journal/public/files/14c2219f02d-69f079b6874fa29345ef4.pdf Baciu, C. (2015). The Evolution of Educational Means. A Historical Perspective.

ELSEVIER.https://www.researchgate.net/publication/277934803_The_Evolution_of_Educational_Means_a_historical_Perspective.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Borg, S. (2010). *Language teacher research engagement*. Language Teaching, 43(4), 391-429.

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173-206. https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729

Dörnyei, Z. (2009). 2. The L2 Motivational self system. En *Multilingual Matters eBooks* (pp. 9-42). https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Pieters, J. M. (2016). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 29(1), 83-105. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9251-z

Ellis, R. (2012). Language Teaching Research and Language Pedagogy. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(1), 95-98. https://doi.org/10.1075/aral.39.1.05gao

Eriksen, T. M., & Brevik, L. M. (2022). Developing a "Research Literacy Way of Thinking" in initial teacher Education: students as co-researchers. In *Springer eBooks* (pp. 1-26). https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_9-1

Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357

Freeman, D. (1998). Doing Teacher Research: From inquiry to Understanding. *Heinemann*.

Gutman, M., & Genser, L. (2017). How pre-service teachers internalize the link between research literacy and pedagogy. *Educational Media International*, 54(1), 63-76. https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324353

Kazancı Tınmaz, Ayse & Sezgin, Ferudun. (2023). *Development of the Research Literacy Scale for Teachers*. *SAGE* https://www.researchgate.net/publication/374471704_Development_of_the_Research_ Literacy_Scale_for_Teachers.

Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2017). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data-use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001

Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (Vol. 4). Sage Publications Limited.

Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2012). Data-based decision making: An overview. *In Springer eBooks* (pp. 9-21). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

Marsh, J. A. (2012). Interventions Promoting Educators' Use of Data: Research Insights and Gaps. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 114(11), 1-48. https://doi.org/10.1177/016146811211401106

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). A Systemic View of Implementing data literacy in educator preparation. Educational Researcher, 42(1), 30-37. https://doi.org/10.3102/0013189x12459803

Mapolisa, T., & Mafa, O. (2012). Challenges Being Experienced by Undergraduate Students in Conducting Research in Open and Distance Learning. 2. 1672-1684.

Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. *Cambridge University Press.*

Ogden, T. (2023). Research Literacy in Education and the Implementation of Evidence-Based Practices in Schools. *Professions & Professionalism*, 13(02), 14. https://doi.org/10.7577/pp.5204

Phillips, K., Eriksen, A., & Mausethagen, S. (2023). Educational Research Literacy: Philosophical Foundations and Empirical Applications. *Professions & Proffesionalism*, 13(02), 19. https://doi.org/10.7577/pp.5307

Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. M. (2012). Data-based decision making in education. In *Springer eBooks*. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3

Schirmer, B. R. (2001). Using Research to Improve Literacy Practice and Practice to Improve Literacy Research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(2), 83-91. https://doi.org/10.1093/deafed/6.2.83

Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, *85*(3), 257-268. https://doi.org/10.1093/ptj/85.3.257

Skinner, B. F. (1958). Reinforcement today. *American Psychologist*, 13(3), 94-99. https://doi.org/10.1037/h0049039

Tınmaz, A. K., & Sezgin, F. (2023). Development of the Research Literacy Scale for Teachers. *SAGE Open*, *13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231199033

Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard*, *16*(40), 33-36. https://doi.org/10.7748/ns2002.06.16.40.33.c3214

Willison, J. W. (2018). Research skill development spanning higher education: Critiques, curricula and connections. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(4). https://doi.org/10.53761/1.15.4.1

Acerca de los autores

Ariel Vázquez Carranza Doctor en Sociolingüística por la Universidad de Essex y docente e investigador (SNII I) de la Universidad de Guadalajara. Ha impartido cursos en la Universidad de Essex, la ENAH y el CIESAS. Su investigación se enmarca particularmente en el paradigma del análisis conversacional (AC). Ha publicado artículos de investigación sobre el uso de partículas lingüísticas –los llamados marcadores discursivos– en conversaciones naturales en español de México; también ha publicado artículos sobre entrevistas noticiosas, encuentros comerciales y Wittgenstein, entre otros temas. Es autor del primer libro introductorio sobre AC escrito en español, titulado "Análisis Conversacional: Estudio de la Acción Social" (Universidad de Guadalajara, 2019); y hace un par de años, coordinó el libro "Sociolingüística para la Enseñanza de Idiomas" (Universidad de Guadalajara, 2022).

Christian Emanuel Ochoa Torres Licenciado en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera (LIDILE) por la Universidad de Guadalajara. Durante dos años colaboró como asistente de investigación junto al Dr. Ariel Vázquez Carranza, enfocándose en proyectos sobre interacción social. Sus intereses académicos se centran en la integración de la música en la enseñanza del inglés. A futuro, busca aplicar sus conocimientos en el aula y continuar su formación académica a través de una maestría que le permita profundizar en el uso de la música como herramienta pedagógica en el aprendizaje del idioma.

David Michael Oliveras Asis Profesor nativo de inglés y estudiante de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. Con amplia expe-

riencia en supervisión académica y docente en Golden English (2017-2022) donde se encargó de la formación de profesores. Anteriormente, trabajó como profesor de inglés y en la gestión de programas educativos en Premier English- Linguatec (2014-2017). Su perfil combina la gestión de base de datos y un dominio avanzado de inteligencia artificial generativa (IAG) y grandes modelos de lenguaje (GML), aplicados al desarrollo de materiales digitales y al análisis de información para la enseñanza de idiomas.

Gloria Estefanía Ornelas Franco estudiante de la Licenciatura en Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Desde 2015 se desempeña como asistente en la Coordinación del Programa Educativo Técnico Superior Universitario en Emergencias, Seguridad Laboral y Rescates, donde combina la formación académica con funciones de gestión administrativa y apoyo académico. Ha participado como integrante del Grupo Técnico de Apoyo para la reestructuración curricular de los programas educativos de CUCS y del Grupo Técnico de Apoyo para la evaluación y seguimiento del proceso de reacreditación por parte de los CIEES del programa educativo, así como en foros académicos. Además, colaboró en la obtención del RVOE ante CIFRHS. Participó en la creación de la Licenciatura en Atención Prehospitalaria y Gestión de Riesgos. Sus áreas de interés incluyen la psicología de la educación, la comunicación, el desarrollo de habilidades lectoras y el acompañamiento integral al estudiante universitario.

Jorge Alfonso Souza Jauffret Licenciado en Filosofía y Maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara (UdeG) y doctor en Lingüística por la UNAM. Profesor de tiempo completo en la UdeG desde 1993, institución donde dirige el Centro de Investigaciones Filológicas, la Cátedra "Hugo Gutiérrez Vega", y la colección de poesía "Hugo Gutiérrez Vega". Es director de División en el Centro Universitario de Chapala. Sus líneas de investigación son la Literacidad, la poesía de Jalisco de los siglos XIX y XX y las estructuras conceptuales de los textos literarios. Es autor de 18 libros de ensayo y antologías, así como de 17 libros y plaquettes de poesía (cuatro de ellos editados en otros países). Recibió el Premio Jalisco 2015 en el Ámbito Literario; en 2017, el Premio a la Excelencia Literaria en la Feria del libro "Librex", en Iassi, Rumania; en 2018, se le dedicó el homenaje del XV Encuentro

Internacional de Poetas de Salvatierra, Guanajuato, y en 2021 fue designado Creador Emérito de Jalisco; ese año recibió también la presea "Enrique Díaz de León" al Mérito Académico, de la Universidad de Guadalajara.

Liliana Maria Villalobos Gonzalez Doctora en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara. Actualmente es Jefa del Departamento de Lenguas Modernas de la División de Estudios Históricos y Humanos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Pertenece al Cuerpo Académico 905, Docencia de Lenguas y Lenguaje Humano en Consolidación y Miembro Activo de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras, Perfil PRODEP. Experiencia profesional: Directora de programas en la Universidad del Valle de Atemajac, Universidad Marista de Guadalajara y la Universidad de Guadalajara. Experiencia docente: Imparte las materias de Metodología, Diseño Curricular e Implementación de Programas de Inglés como Lengua Extranjera, Manejo de programas, Proyectos de Investigación Curricular. Intereses de investigación: Diseño y desarrollo curricular, Administración de programas de inglés como lengua extranjera, Investigación en la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera y su literacidad.

Salomé Gómez Pérez realizó estudios de Letras, Ciencias del Lenguaje y Francés como Lengua Extranjera en la Universidad de Haute Bretagne Rennes 2, Francia. Formadora de profesores de Francés como Lengua Extranjera por el Instituto Francés de América Latina. Doctora en Lingüística por la Universidad de Guadalajara. Profesora e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la UdeG, donde también es miembro del Centro de Investigaciones Filológicas, Coordinadora de la Maestría en Estudios Francófonos y Miembro del CA-UDG 950. Áreas de interés: Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas y Culturas, Etnografía del aula, Procesos de lectura y escritura, Formación de docentes y Argumentación. Ha publicado y participado como ponente en Norteamérica, Sudamérica y Europa.

Verónica Pimienta Rosales Licenciada en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Maestra en Lingüística Aplicada y Doctora en Ciencias de la Educación. Como parte de su experiencia profesional, se desempeñó como profesora de inglés y coordinadora académica en la UNIVA. También ha co-

laborado como jefa de la unidad de idiomas de la oficina internacional de la UdeG. Actualmente, es profesora tiempo completo de la licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Guadalajara. Su trabajo como docente, asesora de tesis e investigadora la ha llevado a formar parte de PRODEP y miembro del SNII.

Yesbel Jhoana Gaxiola Figueroa Licenciada en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara, generación 35. Sus intereses académicos incluyen la interpretación y la enseñanza del inglés con fines específicos (*ESP*). Cuenta con experiencia en diseño curricular, coordinación de programas y acompañamiento académico. Actualmente se enfoca en el desarrollo de cursos de *ESP* y planea realizar una maestría en mercadotecnia para ampliar su experiencia en la intersección entre la enseñanza de lenguas y el ámbito profesional.

La literacidad desde un mosaico de perspectivas disciplinares.
Se terminó de editar en diciembre de 2025 en
la Unidad de Apoyo Editorial del CUCSH
Av. José Parrés Arias 150, San José del Bajío, Zapopan, Jalisco.

Tiraje: 1 ejemplar.

Imagen de portada tomada de:
https://www.freepik.es/foto-gratis/vista-superior-partes-composición30588750.htm

Diagramación: Elba L. Padilla *Corrección:* Unidad de Apoyo Editorial

En un mundo en constante evolución, la literacidad trasciende la mera habilidad de leer y escribir para convertirse en una compleja red de prácticas sociales, cognitivas y culturales. Este libro colectivo, producto del trabajo del Cuerpo Académico “Docencia de Lenguas y Lenguaje Humano” de la Universidad de Guadalajara, ofrece un viaje a través de diversas disciplinas para explorar el multifacético concepto de la literacidad.

Cada capítulo constituye una "tesela" única que aborda temas cruciales y urgentes: el alarmante declive en las competencias lectoras postpandemia, el rol fundamental de la literacidad investigativa para formar docentes de inglés como agentes de cambio y no solo aplicadores de teorías, el poder del lenguaje poético como una forma radical de conocimiento para nombrar "lo indecible" y habitar el mundo de manera más auténtica, un análisis pionero y crítico de las planeaciones de clase generadas por Inteligencia Artificial, la literacidad interaccional que revela las sofisticadas dinámicas del aula y el desarrollo de las habilidades investigativas en los futuros docentes de inglés.

Más allá de un diagnóstico, esta obra propone nuevas rutas de acción y un entendimiento más rico y aplicable de la literacidad, invitando a docentes, investigadores y estudiantes a interpretar críticamente su mundo y a participar activamente en su transformación. Un testimonio de la labor sostenida y la reflexión profunda en torno a un concepto dinámico y fundamental: la literacidad.

CUCSH
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Humanidades

ISBN: 978-607-581-843-6