



FIU Digital Commons

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

17-2025

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Diciembre, 2025. Vol. 1, No. 17

The logo for the International Literacy Association (ILA) consists of the letters "ILA" in a bold, black, sans-serif font.

International Literacy Association

Follow this and additional works at:
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Diciembre, 2025. Vol. 1, No. 17



Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Comité Científico

Elisa Bonilla Rius

BO·TH.mx

MÉXICO

Daniel Cassany

Universita Pompeu Fabra

ESPAÑA

Ana Lupita Chaves Salas *Asociación*

Costarricense Consejo de Lectura

COSTA RICA

Amparo Clavijo Olarte

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

COLOMBIA

Mônica Correia Baptista

Universidad Federal de Minas Gerais

BRASIL

Silvana Gili

Consultora independiente

BRASIL

Klency González Hernández

Universidad de la Habana

CUBA

Ana Margarita Haché De Yunén

Pontificia Universidad Católica Madre y

Maestra

REPÚBLICA DOMINICANA

Gregorio Hernández Zamora

Universidad Autónoma Metropolitana-

Xochimilco

MÉXICO

María Beatriz Medina Simancas

Banco del Libro

VENEZUELA

Inés Miret

Neturity

ESPAÑA

Federico Navarro

Universidad O'Higgins

CHILE

Hilda Esther Quintana Rivera

Universidad Interamericana

PUERTO RICO

Ramón Salaberría

Especialista en Bibliotecas

ESPAÑA Y MÉXICO

María Helena Viana García

Sociedad de Dislexia del Uruguay

URUGUAY

Karla Villaseñor Palma *Benemérita*

Universidad Autónoma de Puebla

MÉXICO

Virginia Zavala *Pontificia*

Universidad Católica del Perú

PERÚ

Directora

Ginette Sánchez Gutiérrez

ginette.sanchezgutierrez@ucr.ac.cr

COSTA RICA

Coordinación Editorial

Ruth J. Sáez Vega

PUERTO RICO

Liliana Montenegro de Olloqui

REPÚBLICA DOMINICANA

Marielos Murillo Rojas

COSTA RICA

Integrantes del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura:

Presidencia: María Marta Camacho Álvarez

COSTA RICA

Vicepresidencia: Raquel Villaseca Zevallos

PERÚ

Tesorería: Liliana Montenegro de Olloqui

REPÚBLICA DOMINICANA

Olga Núñez Terrazas

BOLIVIA

Ruth Sáez Vega

PUERTO RICO

Anayansi Barrantes de González

PANAMÁ

Daniel Ramos García

MÉXICO

Daniel Tort Silveira

URUGUAY

Florida International University
FIU Digital Commons
Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir 17-2025

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
Junio, 2025. Vol. 1, No. 17
ISSN: 2309-0006
Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la
Lectura y la Escritura
International Literacy Association

Follow this and additional works at: [https://
digitalcommons.fiu.edu/leerjournal](https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal)
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access by
FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion
in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an
authorized administrator of FIU Digital Commons. For
more information, please contact dcc@fiu.edu.
La Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED) es
una publicación del Comité Latinoamericano de la ILA
para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA).

Correo electrónico:
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

La *LED* está disponible en acceso abierto en la página:
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>
Su contenido puede ser usado gratuitamente para
fines no comerciales, dando los créditos a los autores
y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los
criterios de la *LED* y son responsabilidad exclusiva de
los autores.

Directora:

Ginette Sánchez Gutiérrez [ginette.
sanchezgutierrez@ucr.ac.cr](mailto:ginette.sanchezgutierrez@ucr.ac.cr)
COSTA RICA

Editora general:

Ginette Sánchez Gutiérrez
ginette.sanchezgutierrez@ucr.ac.cr

Liason entre la FIU y la revista *LED*:

Angela Salmon salmona@fiu.edu

Diseño:

José Luis Avelino Otero
hola@joseavellano.com
Mara Edna Serrano Acuña
*Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla*
mara.serranoacuna@viep.com.mx

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED), revista
semestral, junio de 2025. Editora responsable: Ginette Sánchez
Gutiérrez. ISSN: 2309-0006.

CONTENIDO



Investigaciones y Ensayos	6
Diseño de un aplicativo móvil para favorecer la comprensión lectora en escolares sordos Leyla Esther Utria Machado	7
Alfabetización inicial y enfoque equilibrado Beatriz Diuk	14
Lectura y escritura: transformando prácticas, inspirando futuro. Enseñanza explícita de vocabulario en preescolar en contexto bilingüe Bernardita Dominguez González • María Cecilia Ostornol Alemparte • María Macarena Zañartu Fernández	22
Evaluación del desempeño del Programa Nacional de Inglés en Tlaxcala: logros y desafíos Jaime René Serrano Altamirano • Verónica González Quintos • Carmen Clementina Millán García	30
Convocatoria para publicar en esta revista	40



EDITORIAL

Con esta nueva entrega del Número 17 la revista Leer, Escribir y Descubrir tiene el agrado de ofrecer a sus lectores una serie de documentos en las categorías de ensayo e investigaciones que dan cuenta del quehacer científico profesional reciente en diversos países, tales como Colombia, Argentina, Chile y México. Con esta publicación, el Comité Latinoamericano (CLA) de la International Literacy Association (ILA) reafirma su compromiso con el crecimiento de la producción científica en el área de la lecto escritura.

Iniciamos con la publicación de la investigación de la autora Leyla Esther Utria Machado de la Universidad Metropolitana Barranquilla, Colombia. Su trabajo de investigación se titula "Diseño de un aplicativo móvil para favorecer la comprensión lectora en escolares sordos". En este proyecto se parte de la estadística de que alrededor del 80 % de los adolescentes sordos presentan dificultades significativas en la lectura y escritura, lo que se debe, en gran medida, a la exposición tardía a una lengua accesible sensorialmente y a la falta de una respuesta educativa que garantice una enseñanza pertinente y de calidad. Para ofrecer una solución viable el presente proyecto de extensión e investigación desarrolló una solución tecnológica a través de una aplicación móvil (APK). Finalmente se logró crear un prototipo de aplicación móvil mediante Android Studio. Maletín Viajero es una APK multimedia diseñada para que los niños sordos disfruten de cuentos en lengua de señas y realicen actividades de comprensión lectora.

Seguidamente Beatriz Diuk de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina nos presenta su trabajo titulado "Alfabetización inicial y enfoque equilibrado" Este trabajo analiza la alfabetización inicial desde una perspectiva que considera la incidencia de la lengua de alfabetización y las condiciones de cambio en las prácticas de enseñanza en sistemas educativos masivos. El artículo integra aportes teóricos y evidencia empírica internacional con aprendizajes derivados de un proyecto de desarrollo profesional docente implementado en provincias argentinas, y propone orientaciones para organizar la enseñanza y promover mejoras efectivas en los aprendizajes de alfabetización inicial.

Como tercer artículo se presenta el trabajo de las autoras Bernardita Domínguez González, María Cecilia Ostornol Alemparte y María Macarena Zañartu Fernández, investigadores de la Universidad de los Andes, Chile, el cual se titula "Lectura y escritura: transformando prácticas, inspirando futuro. Enseñanza explícita de vocabulario en preescolar en contexto bilingüe". Este documento fue expuesto como ponencia y surge de la necesidad de compartir experiencias exitosas llevadas a cabo por docentes de educación preescolar pertenecientes a los establecimientos de la Sociedad Educacional (SEDOC), institución educativa con más de cincuenta años de trayectoria en la formación escolar en la ciudad de Santiago de Chile. El crecimiento gradual y constante del vocabulario es esencial para lograr una comprensión profunda y significativa de la información, así como para alcanzar el éxito académico y personal. Esto implica identificar palabras clave que los niños necesitan conocer y enseñarlas de manera deliberada y estructurada. Dicha metodología incorpora estrategias visuales y multisensoriales, aumentando la adquisición del vocabulario de producción en los preescolares, en el contexto bilingüe, a través del uso del protocolo de Isabel Beck.

Por último, el trabajo de investigación aplicada del autor y autoras Jaime René Serrano Altamirano, Verónica González Quintos y Carmen Clementina Millán García de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México es el cuarto artículo de este número. Se titula "Evaluación del desempeño del Programa Nacional de Inglés en Tlaxcala: logros y desafíos". El informe de la Evaluación de la Eficacia del Desempeño (EED) del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Tlaxcala, México, se centra tanto en el origen y antecedentes del PRONI, así como el contexto histórico y la vinculación con políticas educativas y el análisis de la cobertura estatal. Se presenta detalladamente el procedimiento utilizado y los actores participantes en todo el proceso. Se realiza un análisis de los resultados de la evaluación del desempeño del Programa PRONI en Tlaxcala, México con sus recomendaciones.

Finalmente, agradecemos a las autoras y al autor por sus valiosos trabajos enviados a la revista, al equipo de revisores y a la Coordinación editorial quienes hacen posible la publicación de este nuevo número. También al apoyo del Comité Latinoamericano de Lectura y Escritura y a la Florida International University por toda la gestión de soporte con esta publicación.

MSc. Ginette Sánchez Gutiérrez

Directora/Editora

Revista Leer, Escribir y Descubrir

INVESTIGACIONES Y ENSAYOS



DISEÑO DE UN APLICATIVO MÓVIL PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESCOLARES SORDOS

Design of a mobile application to improve reading comprehension in deaf schoolchildren

Leyla Esther Utría Machado¹

Recibido: 23 de agosto de 2025 · Aceptado: el 8 de diciembre de 2025

RESUMEN

La lengua escrita es fundamental para la comunidad sorda, ya que le permite acceder al conocimiento, ampliar sus oportunidades laborales y facilitar su interacción social con la población oyente. Sin embargo, estudios revelan que alrededor del 80 % de los adolescentes sordos presentan dificultades significativas en la lectura y escritura, lo que se debe, en gran medida, a la exposición tardía a una lengua accesible sensorialmente y a la falta de una respuesta educativa que garantice una enseñanza pertinente y de calidad.

Para abordar esta problemática y brindar a los niños sordos la oportunidad de explorar nuevos mundos a través de la lectura, el presente proyecto de extensión e investigación desarrolló una solución tecnológica a través de una aplicación móvil (APK). Esta herramienta tiene como objetivo estimular y fortalecer las habilidades de lectura y comprensión lectora en estudiantes sordos de educación básica primaria y usuarios de lengua de señas.

A través de la metodología de marco lógico, se llevó a cabo un análisis del contexto y una categorización de la problemática, lo que permitió la construcción de un árbol de problemas y objetivos, así como el diseño de la matriz operativa para el desarrollo del proyecto. En colaboración con el SENA Tecnoparque, el Programa de Fo-

noaudiología de la Universidad Metropolitana en Colombia logró crear un prototipo de aplicación móvil mediante Android Studio.

Maletín Viajero es una APK multimedia diseñada para que los niños sordos disfruten de cuentos en lengua de señas y realicen actividades de comprensión lectora. Su implementación resalta la importancia de seguir trabajando en estrecha colaboración con la comunidad sorda, con el propósito de garantizar una inclusión real en la sociedad. Facilitar el uso funcional y reflexivo de la lengua escrita contribuirá a mejorar significativamente sus oportunidades académicas y laborales.

Palabras clave: lectura, sordo, tecnología, lengua de señas, comprensión lectora.

ABSTRACT

Written language is fundamental for the deaf community, as it allows them to access knowledge, expand their employment opportunities, and facilitate their social interaction with the hearing population. However, studies reveal that around 80% of deaf adolescents experience significant difficulties in reading and writing, largely due to late exposure to a sensory-accessible language and the lack of an educational response that guarantees relevant and quality instruction. To address this problem and give deaf children the opportunity to explore new worlds through reading,

¹ Universidad Metropolitana Barranquilla, Colombia leyla.utria@unimetro.edu.co

this outreach and research project developed a technological solution in the form of a mobile application (APK). This tool aims to stimulate and strengthen reading and reading comprehension skills in deaf elementary school students and sign language users. Through the logical framework methodology, a context analysis and problem categorization were carried out, allowing for the construction of a problem and objective tree, as well as the design of the operational matrix for project development. In collaboration with SENA Tecnoparque, the Speech-Language Pathology Program at the Metropolitan University in Colombia created a mobile application prototype using Android Studio. "Traveling Briefcase" is a multimedia APK designed for deaf children to enjoy stories in sign language and complete reading comprehension activities. Its implementation highlights the importance of continuing to work closely with the deaf community to guarantee real inclusion in society. Facilitating the functional and reflective use of written language will significantly improve their academic and employment opportunities.

Keywords: reading, deaf, technology, sign language, reading comprehension.

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición y el aprendizaje de la lectura constituyen uno de los pilares fundamentales del desarrollo educativo en todas las poblaciones y, en particular, cumplen un papel clave en la formación integral de las personas sordas. El dominio funcional de la lengua escrita no solo le permite acceder a los conocimientos, sino que también le posibilita la participación activa en la cultura, la comunicación con personas oyentes, la vida ciudadana y el ejercicio pleno de sus derechos sociales y laborales (Utria Machado, 2017). Así, el acceso efectivo a la lectura es una condición indispensable para garantizar procesos inclusivos y equitativos en contextos educativos diversos.

No obstante, los niveles de competencia en lectura y escritura alcanzados por la mayoría de las niñas, niños y jóvenes sordos en edad escolar siguen siendo preocupantemente bajos. Diversos estudios han evidenciado que los estudiantes sordos presentan grandes dificultades en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas, tanto para comunicarse con las demás personas, como para leer y escribir, lo cual impacta negativamente su desempeño académico y desarrollo integral (Gutiérrez, 2012; Cabrera et al., 2004). Según Herrera y De La Paz (2017), aproximadamente el 80 % de los adolescentes sordos son analfabetos, y se estima que más del 25 % no logra adquirir un nivel básico de lectura funcional al finalizar la educación básica, abandonando así el sistema educativo sin las herramientas necesarias para desenvolverse plenamente en la sociedad (Marschark, 1993, citado en Cabrera et al., 2004).

Esta situación no es ajena a los contextos educativos de nuestra región, en la que al culminar la educación básica secundaria o media, muchos estudiantes sordos aún no han desarrollado un dominio suficiente de la lectura comprensiva ni de la producción escrita, lo que los coloca en una posición de desventaja frente a sus pares oyentes. Las investigaciones en el campo de la educación del sordo han identificado que una de las principales causas de esta problemática radica en la carencia de un lenguaje bien desarrollado o problemas en la competencia lingüística general (Domínguez y Alonso, 2004), debido a la falta de exposición temprana a un sistema lingüístico de fácil acceso sensorial desde los primeros años de vida (Mayberry, 2010; Utria Machado y Payares Matute, 2023). Dado que más del 90 % de los niños sordos nacen en familias oyentes que no utilizan la lengua de señas como lengua de interacción cotidiana, estos niños suelen enfrentarse a un entorno comunicativo empobrecido que limita significativamente su desarrollo lingüístico

y cognitivo temprano (Petitto et al., 2001) y, por tanto, su acceso a los aprendizajes.

En ausencia de un entorno lingüísticamente accesible desde los primeros años de vida, el niño sordo se convierte en un sujeto de alto riesgo comunicativo, situación que repercute en la adquisición tardía o deficiente del lenguaje, caracterizada por un vocabulario expresivo y comprensivo limitado, dificultades en la comprensión sintáctica y escasa competencia discursiva (Marchesi, 1987). Estas limitaciones impactan directamente en el acceso a la segunda lengua, en este caso, la lengua escrita, cuyo aprendizaje depende en gran medida del desarrollo temprano de habilidades lingüísticas en una primera lengua plenamente accesible, como la lengua de señas. Por el contrario, aquellos niños sordos que son expuestos tempranamente a la lengua de señas, ya sea porque sus padres también son sordos o porque cuentan con entornos familiares y escolares que promueven esta lengua como medio de comunicación, desarrollan habilidades lingüísticas y cognitivas comparables a las de los niños oyentes, siguiendo patrones evolutivos similares en cuanto a secuencia y ritmo (Humphries et al., 2012, Veinberg, 2002).

En respuesta a esta problemática, se planteó la necesidad de implementar estrategias lingüísticas que favorezcan el acceso a la lengua escrita por medio de modalidades comunicativas que respeten las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad sorda. En este marco, se diseña e implementa el proyecto de extensión e investigación denominado "Maletín Viajero, Una Aventura Fantástica por la Lectura", el cual propone como estrategia principal la lectura de cuentos en lengua de señas colombiana. Esta actividad no solo abre las puertas al conocimiento, la imaginación, la creatividad y la interacción narrativa en los niños sordos, sino que, también, promueve el desarrollo del lenguaje al fortalecer los proce-

sos de comprensión, representación simbólica y comunicación (Díaz Lemus, 2017).

Paradójicamente, en la era digital donde la lectura se ha diversificado gracias a los recursos digitales y multimedia, las personas sordas aún enfrentan una marcada escasez de contenidos accesibles que les permitan disfrutar de la lectura y fortalecer sus habilidades cognitivas y lingüísticas de manera lúdica y significativa. Por ello, el presente proyecto busca contribuir a mitigar esta brecha mediante la implementación de estrategias mediadas por tecnologías accesibles, orientadas a fortalecer el lenguaje comprensivo y las habilidades lectoras de estudiantes sordos de básica primaria. En particular, uno de los objetivos específicos ha sido el desarrollo de una solución tecnológica (APK) que facilite la lectura de cuentos en lengua de señas colombiana, como una herramienta innovadora para estimular la comprensión lectora y apoyar los procesos de educación inclusiva en estudiantes sordos de básica primaria.

2. METODOLOGÍA

El presente proyecto de extensión e investigación, actualmente en ejecución, se desarrolla bajo la metodología de marco lógico, al ser un enfoque estructurado y validado para la formulación, planificación, implementación y evaluación de proyectos sociales y educativos. Esta metodología facilita la organización sistemática de los componentes del proyecto, permitiendo establecer los objetivos, los resultados esperados, las actividades y los indicadores, así como los supuestos y factores de riesgo que pueden incidir en su desarrollo. La implementación de esta metodología ha permitido desarrollar el proyecto en cinco etapas:

1. Análisis de la situación o diagnóstico contextual: se identificaron las necesidades, brechas y desafíos asociados al aprendizaje de la lectura en estudiantes sordos usuarios de

lengua de señas colombiana. Este análisis se realizó con base en un árbol de problemas, que permitió determinar las causas y efectos de la problemática detectada.

2. Definición de objetivos: a partir del análisis previamente realizado, se procedió a la elaboración del árbol de objetivos, en el cual las situaciones problemáticas identificadas fueron reformuladas como metas viables. Este ejercicio permitió establecer una intervención pertinente, orientada específicamente al fortalecimiento de las habilidades de lenguaje comprensivo y de lectura en estudiantes sordos de educación básica primaria.
3. Diseño de la matriz de marco lógico: se elaboró la matriz estructural que articula el objetivo general, los objetivos específicos, los resultados esperados, las actividades planificadas y los indicadores de cumplimiento. Asimismo, se identificaron los supuestos críticos que pueden influir positiva o negativamente en la ejecución del proyecto, así como las estrategias para mitigar los riesgos.
4. Planificación de actividades y asignación de recursos: en esta fase se estableció el cronograma de actividades, los responsables, los recursos humanos, materiales y financieros requeridos.
5. Seguimiento y evaluación del impacto: se definieron criterios de evaluación para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos y metas del proyecto.

La población objetivo está conformada por estudiantes sordos de educación básica primaria, usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC), pertenecientes a una institución educativa inclusiva de carácter oficial. Esta población ha sido seleccionada por criterios de accesibilidad, pertinencia lingüística y representatividad en relación con la problemática abordada.

3. DESARROLLO

El desarrollo que se presenta a continuación corresponde a una de las fases del proyecto de extensión e investigación en curso, centrada en el diseño y desarrollo de una aplicación móvil (APK) como herramienta tecnológica para estimular y fortalecer las habilidades en lectura y la comprensión lectora en estudiantes sordos de educación básica primaria, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Con este propósito, se estableció una alianza estratégica con el programa SENA Tecnoparque, adscrito al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), reconocido por realizar acompañamiento especializado en procesos de innovación tecnológica. Tecnoparque actúa como acelerador de iniciativas en investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), mediante la asesoría de equipos interdisciplinarios expertos y el acceso a recursos tecnológicos de alto nivel.

En el marco de esta colaboración, y bajo la línea de Ingeniería y Diseño – Tecnologías Virtuales, se desarrolló el primer prototipo funcional de la aplicación móvil "Maletín Viajero", utilizando Android Studio, el lenguaje de programación Kotlin y una base de datos Firebase. Esta aplicación incorpora contenidos multimedia accesibles, orientados a la población sorda, permitiéndoles visualizar cuentos narrados en LSC, acompañados de texto escrito y actividades de comprensión lectora ajustadas a sus necesidades lingüísticas y cognitivas. Para la creación del contenido multimedia de la APK, se desarrollaron las siguientes fases:

1. Selección de cuentos adecuados para la población objetivo, priorizando textos cortos.
2. Traducción e interpretación de los cuentos del español escrito a la lengua de señas colombiana. Esta acción se realizó para que el modelo lingüístico, nativo de la comunidad

sorda se apropiara de los cuentos y luego los expresara en los videos a su comunidad, lo que garantiza la fidelidad cultural y comunicativa de los cuentos.

3. Pregrabación de videos, revisión lingüística y ajustes expresivos para asegurar precisión en la interpretación y adecuación al nivel de los usuarios.
4. Grabación de los cuentos en LSC, con puestas en escena visualmente atractivas.
5. Diseño gráfico y animación digital de las historias seleccionadas.
6. Integración final de elementos: animación, texto escrito, lengua de señas colombiana y voz en *off*, para conformar un entorno interactivo.

En esta primera versión de Maletín Viajero, la aplicación incluye doce cuentos accesibles en LSC y español escrito, tomados de Aguilar y Vaquero (1984). Los textos seleccionados se caracterizan por ser cortos, con alta carga de contenido e imágenes llamativas, lo cual responde a las preferencias perceptivas de los niños sordos, quienes construyen significado principalmente a partir de estímulos y experiencias visuales. Cada cuento se acompaña de actividades diseñadas para favorecer la comprensión lectora, y su finalización con éxito brinda una recompensa digital como estrategia motivacional.

Además de la aplicación móvil, el proyecto ha incorporado 20 cuentos en formato físico, con el propósito de ampliar las experiencias de lectura de los estudiantes sordos. Este formato permite que los niños manipulen los libros, exploren sus ilustraciones, formulen hipótesis, anticipen eventos narrativos y se involucren activamente en el proceso lector, fomentando así la imaginación, la creatividad y el desarrollo del lenguaje como base para el acceso pleno a la cultura escrita.

Como acción complementaria al desarrollo tecnológico, el proyecto promovió la creación de un rincón de lectura, donado a la institución educativa donde se realiza el proyecto. Esta iniciativa fue posible gracias a la campaña Cuentatón, mediante la cual se recolectaron libros a través de la comunidad educativa de la Universidad Metropolitana, su biblioteca académica y la caja de compensación Comfamiliar del Atlántico. El rincón de lectura está abierto a toda la comunidad académica y constituye un espacio para desarrollar clases y diversas actividades apoyadas en material accesible y para que profesionales y estudiantes en formación fortalezcan sus prácticas pedagógicas y de intervención fonoaudiológica.

Esta acción concreta busca comprometer a los distintos actores educativos con una propuesta de educación inclusiva, en la que se respeten las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos, y se promueva su derecho a acceder al conocimiento a través de prácticas lectoras significativas y motivadoras.

Actualmente, el equipo de trabajo adelanta el diseño de una plataforma de visualización de datos en tiempo real, que permitirá hacer seguimiento al uso de la APK mediante técnicas de minería de datos (*data mining*). Esta plataforma, accesible mediante una aplicación web, incluirá un *dashboard* de indicadores que registrará variables como edad, género, condición auditiva, frecuencia de uso del aplicativo, tipos de actividades realizadas y niveles de logro alcanzados. Esta herramienta analítica permitirá identificar patrones de uso, ajustar contenidos, mejorar estrategias didácticas e incorporar nuevas funcionalidades que respondan de forma personalizada a las necesidades lectoras de los usuarios sordos, promoviendo un desarrollo continuo de la solución tecnológica con enfoque inclusivo.

Finalmente, se está gestionando la publicación de la APK Maletín Viajero en la tienda digital Google Play Store, a fin de ampliar su alcance a niños sordos y oyentes de manera gratuita, consolidando la aplicación como una herramienta educativa inclusiva y de libre acceso que impacte los procesos de alfabetización y desarrollo lingüístico.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de este proyecto evidencian la necesidad urgente de fortalecer los entornos lingüísticos y experienciales en los que se desarrollan los niños sordos, tanto en el contexto familiar como escolar. La creación de estos ambientes debe estar orientada a garantizar una exposición temprana a la lengua de señas colombiana (LSC) como primera lengua, que favorezca el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa y permita, posteriormente, acceder al castellano escrito como segunda lengua. Solo a través de esta base lingüística adecuada es posible establecer los cimientos que conduzcan a una apropiación de la lectura y la escritura de manera significativa y funcional.

Asimismo, se resalta la importancia de exponer a los niños sordos a experiencias enriquecedoras multisensoriales con los libros, permitiéndoles manipularlos, explorarlos visual y táctilmente, interpretar sus ilustraciones, anticipar narrativas y formular hipótesis. Estas actividades no solo fomentan la imaginación y la creatividad, sino que constituyen prácticas culturales que potencian el desarrollo del lenguaje, la cognición y la construcción de sentido. En contextos de sordera, estas vivencias lectoras cobran un valor aún más significativo, al convertirse en puentes entre la experiencia visual y el mundo simbólico de lo escrito.

En este sentido, el desarrollo del aplicativo móvil Maletín Viajero y el rincón de lectura representan avances concretos hacia la creación de entornos

accesibles, pertinentes y culturalmente respetuosos, que contribuyen al fomento de la lectura en niños sordos desde una perspectiva bilingüe y bicultural. Estas acciones permiten materializar el principio de accesibilidad lingüística, tal como lo consagran los marcos normativos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva.

Finalmente, es necesario continuar trabajando con, para y por la comunidad sorda, en la creación de recursos educativos innovadores, mediados por tecnologías digitales, que respondan a los desafíos y oportunidades de la actual era digital. Estos recursos deben facilitar el acceso a la lectura y la escritura como habilidades indispensables para el desenvolvimiento personal y la inclusión social de las personas sordas. El acceso funcional y reflexivo a la lengua escrita, en tanto herramientas cognitivas, sociales y culturales, constituye un paso decisivo hacia la reducción de las brechas educativas históricas que ha enfrentado esta población. Apostar por una educación verdaderamente inclusiva, que respete la diversidad lingüística y reconozca las identidades culturales de las personas sordas, es apostar por una sociedad más justa y equitativa.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. y Vaquero, M. (1984). *El lenguaje comprensivo a través de cuentos*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.
- Cabrera, I.; Lissi, M.; Frei, E.; Caviedes, S.; Raglianti, N.; Grau, V. (2004). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela de niños sordos: experiencias de investigación acción*. <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2016/07/Cabrera-Lissi-etAL-2004.pdf>
- Díaz Lemus, L. (2017). *Lectura de cuentos como estrategia pedagógica en los procesos de adquisición de lengua de señas colombiana en niñas y niños sordos de prees-*

colar del Colegio Isabel III I.E.D. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.

Dominguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Ediciones Aljibe.

Gutiérrez, C. R. (2012). Estrategias Educativas para la comprensión lectora en el alumnado sordo. *Revista de Educación y Futuro Digital*. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119143/EYFD_46.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Herrera Fernández, V. y De La Paz Calderón, M. (2017). *Lectores sordos bilingües. Un logro posible*. RIL editores.

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., y Smith, S. R. (2012). Language Acquisition for Deaf Children: Reducing the Harms of Zero Tolerance to the Use of Alternative Approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(1), 16. <https://doi.org/10.1186/1477-7517-9-16>

Marchesi, A. (1987). *Desarrollo lingüístico y cognitivo del niño sordo*. Alianza Editorial.

Mayberry, R. I. (2010). Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals About the Critical Period for Language. *Language Learning and Development*, 6(4), 267–282. <https://doi.org/10.1080/15475441.2010.505489>

Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., y Ferraro, V. (2001). Bilingual Signed and Spoken Language Acquisition from Birth: Implications for the Mechanisms Underlying Early Bilingual Language Acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453–496. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004718>

Utria Machado, L. (2017). Actitudes de jóvenes sordos de básica secundaria hacia el proceso de escritura. *Revista Escuela Colombiana de Rehabilitación*, 16 (1), 24 – 31.

Utria Machado, L. E., y Payares Matute, E. R. (2023). Validación de contenido de un protocolo de evaluación del lenguaje en sordos. *Areté*, 23(2), 51–60. <https://arete.iberu.edu.co/article/view/art.23206>

Veinberg, S. (1997, del 30 de septiembre al 4 de octubre). *Perspectiva socio antropológica de la sordera*. [Conferencia]. IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Bogotá, Colombia.

ALFABETIZACIÓN INICIAL Y ENFOQUE EQUILIBRADO

EARLY LITERACY AND BALANCED APPROACH

Beatriz Diuk²

Fecha recibido: 20 diciembre 2025 · Fecha Aceptación: 27 de diciembre 2025

RESUMEN

Este trabajo analiza la alfabetización inicial desde una perspectiva que considera la incidencia de la lengua de alfabetización y las condiciones de cambio en las prácticas de enseñanza en sistemas educativos masivos. A partir de la distinción entre lenguas con ortografías opacas y transparentes, se examinan las particularidades del aprendizaje de la lectura y la escritura en español y se discuten las implicancias pedagógicas de su alta consistencia grafema-fonema. Sobre esta base, se presenta el enfoque equilibrado como una alternativa que articula la enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura con el trabajo sostenido en comprensión y producción de textos. El artículo integra aportes teóricos y evidencia empírica internacional con aprendizajes derivados de un proyecto de desarrollo profesional docente implementado en provincias argentinas, y propone orientaciones para organizar la enseñanza y promover mejoras efectivas en los aprendizajes de alfabetización inicial.

Palabras clave: alfabetización, educación básica, enfoques pedagógicos, desarrollo profesional docente, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This paper examines literacy acquisition by considering the role of the language of instruction and the conditions required for change in teaching practices within large-scale educational systems. By focusing on the distinction between opaque

and transparent orthographies, it analyzes the characteristics of learning to read and write in Spanish and discusses the pedagogical implications of its high grapheme–phoneme consistency. Building on this analysis, the paper presents a balanced approach that integrates explicit and systematic instruction of the writing system with sustained work on reading comprehension and text production. The discussion draws on international research evidence as well as insights from a large-scale teacher professional development initiative implemented in Argentine provinces. The paper concludes by outlining practical implications for instructional organization and for supporting effective improvements in early literacy learning.

Key words: literacy, basic education, pedagogical approaches, teacher professional development, teaching practice.

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial constituye uno de los temas más debatidos en el campo educativo. Las discusiones en torno a las mejores maneras de introducir a niños y niñas en el mundo de la lectura y la escritura se desarrollan desde hace más de un siglo y en múltiples contextos culturales. La persistencia y la intensidad de estas controversias reflejan tanto la relevancia social del tema como su complejidad teórica y pedagógica.

² LICH (Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas) CONICET – Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina
beadiuk@gmail.com

Un aspecto central de los debates contemporáneos refiere a las condiciones que hacen posible el cambio en las prácticas de enseñanza en el marco de sistemas educativos de carácter masivo. En efecto, la actualización de las controversias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentra estrechamente vinculada con la evidencia internacional que da cuenta de los bajos niveles de desempeño alcanzados por estudiantes de América Latina en evaluaciones estandarizadas de gran escala, tales como PISA y ERCE. En este sentido, la reflexión sobre los enfoques de alfabetización no constituye un ejercicio académico, sino que se inscribe en la necesidad de producir mejoras efectivas en los aprendizajes.

Toda transformación de las prácticas de enseñanza implica la adopción de nuevas estrategias por parte de un número muy amplio de docentes que trabajan en contextos institucionales, sociales y culturales diversos. Estos procesos de cambio requieren, necesariamente, tiempos prolongados, así como instancias sostenidas de acompañamiento y apoyo. Asimismo, las propuestas de innovación deben resultar viables y pertinentes en relación con las condiciones reales de las escuelas, evitando modelos que desconozcan las restricciones propias de los sistemas educativos.

En el presente trabajo se sostendrá la idea de que la adopción de un enfoque equilibrado en alfabetización inicial puede contribuir a promover una mejora en los niveles de alfabetización de los niños y las niñas de América Latina. Para ello, comenzaremos situando los debates en el marco de la enseñanza de la lectura en español, para establecer distinciones con las controversias más propias del mundo anglosajón. Presentaremos luego el enfoque equilibrado seguido de algunos aprendizajes y propuestas realizados en el marco de un proyecto de acompañamiento a gobiernos

provinciales de la Argentina para el desarrollo de planes de alfabetización.

2. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESPAÑOL

Antes de analizar los distintos enfoques, resulta necesario referirse a la incidencia que tiene la lengua en la que se produce el proceso de alfabetización sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. La necesidad de una reflexión sobre este tema se vincula con el hecho de que, dado el volumen de investigación producida en los países anglosajones, la mayor parte de los modelos y teorías sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura se desarrollaron para dar cuenta del proceso en inglés, una lengua que presenta características sustancialmente distintas del español (Share, 2008).

La comparación entre lenguas permite ubicarlas en un continuo que va desde las lenguas con ortografías opacas hasta aquellas con ortografías transparentes. La opacidad o transparencia se define en función del grado de consistencia entre fonemas y grafemas (Defior et al., 2002). Las lenguas transparentes, como el español o el portugués, presentan escasas inconsistencias en estas correspondencias. Las lenguas opacas, por el contrario, se caracterizan por una mayor irregularidad ortográfica, alejándose del principio alfabético de correspondencia sistemática entre grafemas y fonemas (Goswami y Ziegler, 2005). Entre las lenguas opacas se encuentran, por ejemplo, el francés y el danés. El inglés es tradicionalmente considerado una lengua opaca; no obstante, Share (2008) plantea que debería ocupar una categoría específica por constituir la lengua más opaca entre aquellas que poseen un sistema de escritura alfabético.

En efecto, en inglés existen numerosas palabras denominadas *irregulares*, es decir, palabras cuya

forma ortográfica se encuentra muy alejada de su forma fonológica. Como ejemplo de la magnitud de los desafíos que plantea el inglés, puede mencionarse que dispone de solo cinco letras para representar aproximadamente veinte fonemas vocálicos. En consecuencia, el aprendizaje lector en inglés exige dominar múltiples combinaciones de letras para representar las vocales de la lengua. En español, en cambio, cinco letras representan cinco fonemas vocálicos, lo que otorga una mayor claridad y simplicidad al sistema.

El grado de opacidad o transparencia de una lengua se asocia con una mayor o menor facilidad para el aprendizaje del sistema de escritura (Seymour et al., 2003). En este sentido, la intensidad de los debates en el ámbito anglosajón respecto de la enseñanza explícita de las correspondencias grafema-fonema —enfoque conocido como *phonics*— se explica por la gran cantidad de correspondencias que niños y niñas deben aprender, proceso que demanda muchas horas de instrucción escolar a lo largo de al menos dos años. Se trata, sin duda, de un desafío considerable que puede implicar un elevado esfuerzo cognitivo y, en algunos casos, desmotivación por parte de los estudiantes.

Sin embargo, el debate en español no necesariamente debe plantearse en los mismos términos. En esta lengua, las correspondencias a aprender son relativamente pocas y, cuando no se conocen —aunque muchos niños y niñas ya ingresan a la escolaridad primaria con este conocimiento—, su enseñanza puede resultar sencilla y accesible. Incluso puede ser una experiencia motivadora si está adecuadamente diseñada.

Además, la transparencia ortográfica del español ofrece otra ventaja pedagógica relevante: la posibilidad de comenzar la enseñanza del sistema de escritura a partir de la escritura, para luego

avanzar hacia la lectura. En inglés, la escritura espontánea infantil —es decir, aquella que intenta representar con letras los sonidos identificados en las palabras— suele producir formas gráficas muy alejadas de la ortografía convencional, lo que dificulta que otros puedan leerlas. En consecuencia, la enseñanza de la escritura resulta especialmente compleja y el foco inicial suele situarse en la lectura. En español, en cambio, la mayoría de las palabras escritas espontáneamente por los niños pueden ser reconocidas, aun cuando no respeten plenamente la ortografía convencional.

La posibilidad de comenzar por la escritura presenta al menos dos ventajas significativas. En primer lugar, para niños y niñas en etapas iniciales del aprendizaje, la escritura impone menores demandas a la memoria de trabajo que la lectura. Al escribir, los estudiantes deben retener una sola palabra en la memoria y analizarla fonológicamente; cada sonido identificado y cada letra escrita representan un avance progresivo. Recordar una palabra, es relativamente sencillo, dado que se trata de una unidad con significado. En cambio, durante la lectura, es necesario asociar cada letra con su sonido, sintentizar las sílabas y cada sílaba debe mantenerse en la memoria mientras se procesa la siguiente, lo que implica un esfuerzo cognitivo considerable y, en muchos casos, dificulta el reconocimiento final de la palabra (Diuk, 2023).

En segundo lugar, la escritura a partir del análisis de las propias palabras orales resulta una estrategia altamente intuitiva para los niños y las niñas, quienes comprenden rápidamente la lógica de la tarea. A partir de un adecuado modelado docente, comienzan a desarrollar el autodictado, mecanismo central para la comprensión profunda del principio alfabético. Este fenómeno ya había sido identificado por María Montessori, quien promovía la idea de escribir primero y leer después (Adams, 1990). Asimismo, en el siglo XIX, Josef

Neef —discípulo de Pestalozzi— propuso una metodología de enseñanza que partía del análisis fonémico de las palabras para luego establecer la correspondencia con los grafemas y promover el aprendizaje de la escritura (Brooks, 2021). Si bien en inglés esta propuesta requería una simplificación ortográfica que limitó su difusión, en lenguas transparentes como el español estas ideas adquieren un renovado valor pedagógico.

En síntesis, la enseñanza del sistema de escritura en español resulta considerablemente más sencilla que en lenguas opacas. Esto no implica que dicha enseñanza no deba ser sistemática: por el contrario, debe ser explícita, sistemática y enmarcada en una pedagogía estructurada. No obstante, sí permite atenuar la intensidad de los debates anglosajones en torno al trabajo con el código, dado que la enseñanza del sistema puede articularse de manera fluida con otros componentes centrados en la literatura y los textos.

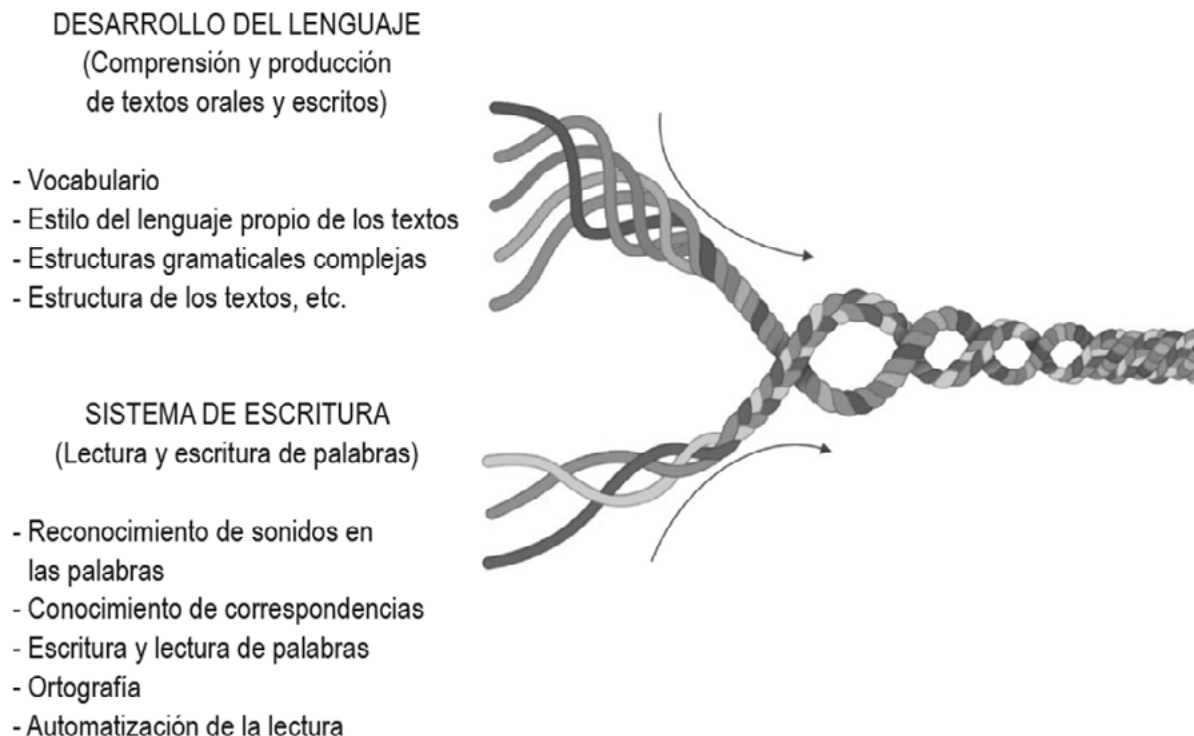
3. EL ENFOQUE EQUILIBRADO EN ALFABETIZACIÓN

En la actualidad, la principal controversia en el campo de la alfabetización se centra en determinar si resulta necesario enseñar de manera sistemática el principio alfabético. Existen posiciones que enfatizan la absoluta centralidad de la enseñanza de las correspondencias, a las que se oponen otras que subordinan estos conocimientos al trabajo con textos. Ahora bien, a partir de las consideraciones realizadas en el apartado anterior, se desprende que existen alternativas tanto al aula tradicional y totalmente enfocada en la enseñanza de las letras como al aula en la que el trabajo con el sistema es desplazado por el trabajo con textos y se vuelve apenas ocasional. Un enfoque equilibrado puede constituir una de esas alternativas.

El enfoque equilibrado tiene su origen en estudios empíricos sobre prácticas escolares. En el contexto de las denominadas *guerras de la lectura* en los Estados Unidos, Michael Pressley y su equipo se propusieron analizar las prácticas de docentes cuyos estudiantes lograban avances significativos en su aprendizaje lector (Pressley et al., 1996; Wharton-McDonald et al., 1998). Los resultados mostraron que estos docentes combinaban instancias de enseñanza explícita y sistemática de las correspondencias grafema-fonema con un trabajo intenso en torno a textos literarios. En las aulas había mucha enseñanza explícita (de habilidades de reconocimiento de palabras, de estrategias de comprensión y de producción de textos) pero también procesos de inmersión en la literatura y en la producción de textos (Wyse y Hacking, 2024).

De manera contemporánea a los trabajos del equipo de Pressley, diversos investigadores comenzaron a teorizar la articulación entre las denominadas habilidades de nivel inferior —como el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica y la lectura de palabras— y las habilidades de nivel superior, vinculadas con la comprensión y la producción del lenguaje (Gough y Tunmer, 1986; Perfetti, 1985). En este marco, Scarborough (2001) propuso el modelo de la cuerda (*reading rope*), que representa el entrelazamiento progresivo de los distintos componentes del proceso lector a lo largo del aprendizaje. Dado que el modelo original se centra exclusivamente en la lectura, un sesgo típico del mundo anglosajón, Diuk (2023) elaboró una adaptación que permite incorporar de manera explícita el aprendizaje de la escritura (ver Figura 1).

FIGURA 1

Modelo de la cuerda

Nota. adaptación de la autora.

De este modelo se desprende la necesidad de abordar de manera sistemática ambos componentes del proceso de alfabetización, respetando la progresión de los aprendizajes en cada uno de ellos. Un enfoque equilibrado es, por lo tanto, aquel que garantiza la presencia efectiva de estos componentes en la enseñanza y evita que alguno de ellos quede relegado.

Ahora bien, el concepto de enfoque es amplio y admite la existencia de programas diversos, con énfasis diferenciados. El principal desafío consiste en evitar que la propuesta se reduzca a una combinación superficial de prácticas —“un poco de esto y un poco de aquello”— y lograr, en cambio, una articulación coherente y planificada de los distintos procesos implicados. En este sentido, un enfoque equilibrado debe garantizar:

- La enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura, a partir del trabajo con las correspondencias fonema-grafema y el desarrollo de la conciencia fonémica.
- La enseñanza explícita y sistemática de la comprensión y la producción de textos, articulada con procesos de inmersión en la literatura y con el desarrollo del lenguaje oral.

De este modo, la versión que proponemos del enfoque equilibrado reconoce la necesidad de abordar todos los componentes, cada uno en un momento específico de trabajo, sin subordinar un componente a otro. El argumento a favor de esta diferenciación entre componentes en los primeros años de la escolaridad se basa en la necesidad de respetar la progresión de los aprendizajes, particularmente en relación con los desafíos que plantea la escritura de palabras.

En efecto, proponer a los niños y las niñas la escritura de palabras fonológicamente sencillas y ortográficamente poco complejas —como *mano* o *rama*, es decir, palabras con sílabas de estructura consonante-vocal— facilita la comprensión del principio alfabético. La adecuada selección de las palabras no representa mayores dificultades si la escritura es trabajada de manera independiente. Pero si se impone la necesidad de que todas las palabras provengan de textos, debe tenerse en cuenta que resulta extremadamente difícil encontrar textos literarios de calidad que, además, contengan de manera sistemática palabras que respeten esta progresión. Un texto protagonizado por un rinoceronte puede ser altamente atractivo desde el punto de vista literario, pero difícilmente esa palabra resulte adecuada para una enseñanza inicial y sistemática de la escritura.

Por otra parte, cuando el trabajo con la escritura de palabras queda subordinado a la lectura de textos, suele adquirir un carácter ocasional y poco sistemático, con una frecuencia insuficiente. Existen programas basados en enfoques predominantemente textuales que proponen la enseñanza de la escritura de apenas tres o cuatro palabras por semana. Pero, durante el primer grado, el trabajo con los distintos aspectos del sistema de escritura requiere una frecuencia diaria.

Un adecuado equilibrio entre componentes permite que cada uno de ellos reciba el tiempo y el tratamiento necesario para proponer un proceso amplio de alfabetización inicial, que incorpore la motivación, el interés y el desarrollo lingüístico propio del trabajo con la literatura así como el desarrollo de la autonomía en la lectura y la escritura que se produce cuando los niños y las niñas dominan tempranamente el sistema de escritura.

Ahora bien, organizar un aula que incorpore adecuadamente el trabajo con ambos componentes

puede constituir un considerable desafío para docentes acostumbrados a otros enfoques. Este tema se aborda en el próximo apartado.

4. PRÁCTICAS ESENCIALES EN ALFABETIZACIÓN

Todo docente implementa en su aula aquellas prácticas que considera más apropiadas a partir de sus experiencias, saberes profesionales y contextos de trabajo, y, en muchos casos, no se encuentran activamente buscando modificarlas. Por lo tanto, toda propuesta de cambio debe abordarse desde una perspectiva de respeto hacia las prácticas existentes, promoviendo instancias de reflexión compartida que inviten a explorar alternativas pedagógicas sin deslegitimar los saberes construidos.

Asimismo, la adopción de nuevas prácticas pedagógicas solo es posible cuando las propuestas ofrecidas a las y los docentes presentan objetivos claros, se sustentan en evidencia científica sólida y han sido probadas en contextos escolares diversos. Dichas propuestas deben, además, contemplar las posibilidades reales de implementación en las escuelas, en términos de tiempos, recursos y condiciones de trabajo docente.

En el marco de un trabajo de desarrollo profesional realizado en Argentina con más de 10.000 docentes de cuatro provincias y coordinado por la autora de este trabajo, durante los primeros años se presentaron a las y los docentes los modelos y teorías sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura desarrollados en las últimas décadas, en el marco de la denominada *ciencia de la lectura*. Estas presentaciones se acompañaban de sugerencias para su implementación en el aula. Sin embargo, rápidamente se advirtió que esta aproximación resultaba limitada, por lo que se decidió reorientar los encuentros de desarrollo profesional hacia un énfasis menor en teorías del

aprendizaje y un foco mayor en la enseñanza, en prácticas más estrechamente vinculadas con la cotidianidad del aula.

Cada práctica fue presentada mediante instancias de modelado, análisis de videos y dramatizaciones. Así, por ejemplo, la práctica denominada "escritura de palabras con prolongación de sonidos", propia de 1.er grado, involucra la selección de palabras a escribir y el modelado de la escritura a partir de la prolongación de los sonidos del habla. Se propuso, además, que la "enseñanza de las correspondencias", dejara de realizarse como "letras aisladas", y se las presentara en relación con su función en el sistema de escritura, en tanto representaciones de los sonidos de las palabras. Estas prácticas se vinculan directamente con la enseñanza del sistema de escritura. Con respecto al desarrollo discursivo, la práctica denominada "lectura interactiva" (ver Strasser y del Río, 2014) abordó el análisis de los textos literarios a leer con los estudiantes, la identificación de aquellos fragmentos que presentaban mayores desafíos para la comprensión por parte de niños y niñas y la planificación de intervenciones docentes. De manera gradual, se incorporaron prácticas adicionales destinadas a abordar otros contenidos centrales del proceso de alfabetización, tales como la lectura de palabras mediante recodificación fonológica y la escritura interactiva de textos.

Un rasgo distintivo de estas prácticas es su carácter evolutivo, en tanto acompañan el progreso del aprendizaje infantil. En el marco de una pedagogía estructurada (Feldman y Diuk, 2021), toda práctica se inicia con un fuerte protagonismo docente, a través del modelado de las actividades propuestas. A medida que los estudiantes avanzan en su aprendizaje, la responsabilidad en la realización de las tareas se transfiere progresivamente a los niños y las niñas. Para ello, la mayoría de las prácticas contempla una versión inicial centrada en

el modelado docente, seguida de instancias de trabajo guiado y, posteriormente, de trabajo en parejas o de manera independiente por parte del grupo.

La coordinación de estas prácticas dentro de propuestas de aula caracterizadas por una alta densidad de actividades y compromisos constituye un desafío importante. En consecuencia, una vez presentadas las prácticas, los encuentros de desarrollo profesional se orientaron a ofrecer espacios de planificación colectiva, en los cuales las y los docentes debatieron y diseñaron de manera colaborativa las estrategias más adecuadas para sus grupos de estudiantes.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha argumentado que la mejora de los procesos de alfabetización inicial en contextos latinoamericanos requiere considerar de manera integrada la especificidad de la lengua de alfabetización, los aportes de la investigación contemporánea y las condiciones reales de implementación en los sistemas educativos. En particular, se ha mostrado que la transparencia ortográfica del español habilita decisiones pedagógicas que no necesariamente coinciden con aquellas desarrolladas en el contexto anglosajón y que permiten articular de manera temprana la enseñanza de la escritura con la lectura.

En este marco, el enfoque equilibrado se presenta como una propuesta superadora de las dicotomías tradicionales, al garantizar la enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura sin resignar el trabajo con la literatura, el desarrollo del lenguaje y la comprensión de textos. No obstante, la adopción de este enfoque exige condiciones específicas: prácticas de enseñanza claramente definidas, una pedagogía estructurada que respete la progresión de los aprendizajes

y procesos sostenidos de desarrollo profesional docente.

Finalmente, la experiencia presentada sugiere que los cambios en las prácticas de alfabetización no se producen a partir de la mera transmisión de teorías, sino mediante el acompañamiento sistemático a los docentes en la organización concreta de la enseñanza. En este sentido, avanzar hacia una alfabetización inicial de mayor calidad implica no solo definir enfoques pedagógicos adecuados, sino también generar las condiciones institucionales y formativas que permitan su implementación efectiva y sostenible.

REFERENCIAS

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. MIT Press.
- Brooks, G. (2021). A Forgotten Pioneer of Applying Phonetics and Regularised Phonic Materials to the Initial Teaching of Literacy in English. *Language & History*, 1, 1–26.
- Defior, S., Martos, F., y Cary, L. (2002). Differences in Reading Acquisition Between Spanish and English. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 567–588.
- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir*. Siglo XXI.
- Feldman, D. y Diuk, B. (2021). Políticas de enseñanza y desigualdad: entre los formatos pedagógicos y las finalidades educativas. *Educativa*, 24, 1–29.
- Goswami, U. y Ziegler, J. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Grossman, P. (2018). *Teaching Core Practices in Teaching Education*. Harvard Education Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press
- Pressley, M., Rankin, J., y Yokoi, L. (1996). A Survey of Instructional Practices of Primary Teachers Nominated as Effective in Promoting Literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363–384.
- Seymour, P., Aro, M., y Erskine, J. M. (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Share, D.L. (2008). On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an "Outlier" Orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584–615.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (vol. 1, pp. 97–110). Guilford Press.
- Strasser, K., y del Rio, M. F. (2014). The Role of Book Exposure and Reading Aloud in Preschool Children's Vocabulary Development: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 552–563.
- Wharton-MacDonald, R., Pressley, M., y Hampton, J. M. (1998). Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms: Teacher Characteristics and Student Achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101–128.
- Wyse, D. y Hacking, C. (2024). *The balancing act*. Routledge.

LECTURA Y ESCRITURA: TRANSFORMANDO PRÁCTICAS, INSPIRANDO FUTURO. ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE VOCABULARIO EN PREESCOLAR EN CONTEXTO BILINGÜE

Reading and writing: transforming practices, inspiring the future. Explicit vocabulary teaching in preschool in a bilingual context

Bernardita Domínguez González³ • María Cecilia Ostornol Alemparte⁴ • María Macarena Zañartu Fernández⁵

Fecha recepción: 22 de agosto de 2025 • Fecha aceptación: 16 de diciembre de 2025

RESUMEN

Esta ponencia surge de la necesidad de compartir experiencias exitosas llevadas a cabo por docentes de educación preescolar pertenecientes a los establecimientos de la Sociedad Educacional (SE- DUC), institución educativa con más de cincuenta años de trayectoria en la formación escolar en la ciudad de Santiago de Chile. El vocabulario constituye una parte fundamental en el proceso de comprensión del lenguaje y del entorno que nos rodea. Un crecimiento gradual y constante del vocabulario es esencial para lograr una comprensión profunda y significativa de la información, así como para alcanzar el éxito académico y personal a lo largo de la vida. Por esta razón, la enseñanza explícita del vocabulario se implementa desde la etapa preescolar. Algunas investigaciones han demostrado que la enseñanza explícita de palabras específicas, en lugar de simplemente exponer a los niños a un lenguaje rico, puede ser más efectiva para aumentar el vocabulario receptivo y expresivo en el idioma inglés y español. Esto implica identificar palabras clave que los niños necesitan conocer y enseñarlas de manera deliberada y estructurada. Dicha metodología incorpora estrategias visuales y multisensoriales, aumentando la

adquisición del vocabulario de producción en los preescolares, en el contexto bilingüe, a través del uso del protocolo de Isabel Beck. La enseñanza explícita del vocabulario se integra durante la rutina semanal, de manera efectiva con actividades lúdicas potenciando las habilidades necesarias para lograr el éxito en la lectura y escritura.

Palabras clave: enseñanza explícita, comprensión, vocabulario, contexto bilingüe.

ABSTRACT

This presentation stems from the need to share successful experiences implemented by preschool teachers from schools belonging to the Educational Society (SE- DUC), an educational institution with over fifty years of experience in schooling in Santiago, Chile. Vocabulary is a fundamental part of the process of understanding language and the environment around us. A gradual and constant growth of vocabulary is essential for achieving a deep and meaningful understanding of information, as well as for attaining academic and personal success throughout life. For this reason, explicit vocabulary instruction is implemented from the preschool stage. Some

³ Magíster en Didáctica de las Matemáticas. Universidad de los Andes. SEDUC, Chile, Colegio Los Alerces. Coordinadora Académica y de Formación 1° y 2° básico. Perfil ORCID: 0009-0008-4554-0023 Correo: bdominguez@colegiolosalerces.cl

⁴ Diplomado en Fundamentos Filosóficos de la Educación. Universidad de los Andes. SEDUC, Chile, Consultora Educacional. Perfil ORCID: 0009-0005-2571-0257 Correo: costornol@seduc.cl

⁵ Magíster en Psicopedagogía. Universidad de los Andes. SEDUC, Chile, Colegio Cantagallo. Coordinación Académica Preescolar. Perfil ORCID: 0009-0007-3612-9497 Correo: mzanartu@colegiocantagallo.cl

research has shown that explicitly teaching specific words, rather than simply exposing children to rich language, can be more effective in increasing receptive and expressive vocabulary in both English and Spanish. This involves identifying key words that children need to know and teaching them in a deliberate and structured way. This methodology incorporates visual and multisensory strategies, increasing the acquisition of productive vocabulary in preschoolers within a bilingual context through the use of Isabel Beck's protocol. Explicit vocabulary instruction is effectively integrated into the weekly routine with playful activities, enhancing the skills necessary for success in reading and writing.

Keywords: explicit instruction, comprehension, vocabulary, bilingual context.

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial no comienza con la lectura ni con la escritura convencional, sino mucho antes; se gesta en la construcción de la lengua oral, en las interacciones significativas que los niños establecen con los adultos y con otros niños en los primeros años de vida. En este sentido, el vocabulario constituye uno de los pilares fundamentales del desarrollo lingüístico y cognitivo. No se trata solo de saber palabras, sino de tener herramientas para comprender el mundo, expresarse con precisión, establecer relaciones entre conceptos y, más adelante, acceder a la lengua escrita con mayor fluidez, promoviendo así un desarrollo integral que fortalezca el enfoque comunicativo del lenguaje.

Durante la etapa preescolar, los niños atraviesan un momento de extraordinaria plasticidad neuronal y apertura a los aprendizajes lingüísticos. En este período, pueden adquirir una gran cantidad de palabras nuevas cada día, pero esta adquisición no ocurre de manera automática ni está ga-

rantizada por la mera exposición. Por el contrario, se requiere de entornos estimulantes, emocionalmente seguros y, sobre todo, de una mediación pedagógica intencionada que oriente y potencie esa adquisición. En este caso, el rol del adulto, particularmente del docente, resulta clave.

En contextos bilingües, el desafío es aún mayor. Los niños aprenden una lengua distinta a la materna, por eso, se vuelve indispensable implementar estrategias sistemáticas de enseñanza explícita del vocabulario, que consideren las características lingüísticas de cada grupo, que estén integradas a situaciones reales de uso del lenguaje, y que respeten los tiempos y trayectorias de cada niño.

Esta ponencia propone compartir la experiencia del valor de la enseñanza explícita del vocabulario como una práctica pedagógica intencional, estructurada y profundamente significativa. A través de la revisión de enfoques teóricos actuales, estrategias de enseñanza efectivas y propuestas adaptadas al aula de nivel preescolar, se busca brindar herramientas concretas a los docentes para fortalecer el desarrollo lingüístico de los niños en contextos educativos bilingües.

3. OBJETIVOS

Exponer la experiencia con la enseñanza explícita de vocabulario tanto en español como en un contexto bilingüe, para que los niños del nivel preescolar puedan mejorar la comprensión oral, expresarse con mayor precisión y desarrollar las habilidades tanto de lectura como escritura.

4. DESARROLLO DEL TEMA

El desarrollo del vocabulario en la primera infancia es un pilar fundamental para la construcción del pensamiento, la comunicación efectiva y el aprendizaje futuro. A través del lenguaje, los niños no solo expresan ideas o emociones, sino que interpretan y organizan el mundo que los rodea.

La manera en que se enseña el vocabulario puede influir significativamente en la adquisición de la lengua y, en consecuencia, en el aprendizaje. Asimismo, es importante destacar que tener un vocabulario amplio es esencial para el éxito escolar. Los alumnos que poseen y pueden usar un vocabulario amplio obtienen mejores resultados académicos. De hecho, la capacidad de comprender un texto leído de forma independiente requiere el conocimiento de al menos el 95 %, y probablemente el 98 %, de las palabras.

Scarborough (2001) propone el conocido "modelo de la cuerda", que se describe como una cuerda compuesta por múltiples hilos entrelazados, donde cada hilo representa una habilidad esencial para la lectura. Uno de estos hilos fundamentales es el vocabulario, considerado el corazón de la comprensión de la lengua oral y escrita. Según Beck et al. (2013), aprender el significado de nuevas palabras es esencial en el desarrollo lector temprano, y numerosos estudios han demostrado que la amplitud del vocabulario en los primeros años está fuertemente relacionada con la comprensión lectora futura. Este vínculo es especialmente relevante a medida que aumentan las demandas lingüísticas de los textos escolares en los grados superiores.

Para que este desarrollo sea efectivo, es importante considerar tanto el vocabulario receptivo, que refiere a las palabras que los niños comprenden, como el expresivo, es decir, aquellas que son capaces de usar activamente al comunicarse. Ambos aspectos deben ser fortalecidos a través de una enseñanza explícita y planificada, que contemple no solo aprender una amplitud de palabras, sino también la profundidad de estas, con el objetivo del uso en diferentes contextos y relaciones entre palabras. Así, una enseñanza sistemática y contextualizada del vocabulario no

solo favorece la comprensión verbal, sino que también fortalece las habilidades cognitivas y sociales de los niños, especialmente en contextos educativos tempranos.

4.1. ENFOQUES PARA ENSEÑAR VOCABULARIO

La enseñanza del vocabulario puede abordarse desde dos enfoques complementarios: uno explícito y otro implícito o indirecto. Ambos han demostrado ser efectivos para fomentar el desarrollo de la lengua en los niños, y su combinación resulta altamente recomendable en el contexto educativo.

La enseñanza implícita del vocabulario se basa en el contacto natural con nuevas palabras, ya sea a través de la lectura o del intercambio oral, sin que haya una instrucción estructurada. En este enfoque, el docente cumple un rol facilitador, en tanto realiza lecturas diarias en voz alta, comenta términos relevantes y promueve la lectura individual. Este método permite que los niños se familiaricen con la lengua en contextos significativos, lo que favorece una comprensión espontánea y contextualizada de los nuevos términos.

Por su parte, la enseñanza explícita del vocabulario se caracteriza por ser un proceso sistemático e intencionado, que sigue un procedimiento claro y repetible, y que permite a los estudiantes comprender con precisión qué palabras están aprendiendo y por qué son importantes. Una de las estrategias recomendadas en este enfoque es la lectura oral dirigida⁶, que apoya la adquisición consciente de vocabulario y fortalece la comprensión lectora. Dado su valor en la planificación educativa y su impacto directo en el aprendizaje estructurado de la lengua, este enfoque será desarrollado con mayor profundidad a lo largo del presente trabajo.

⁶ Es una estrategia en la que el docente lee en voz alta un texto literario seleccionado intencionadamente, guiando la comprensión.

En esta línea, el metaanálisis de Marulis y Neuman (2010) confirma que la enseñanza explícita, basada en la instrucción directa y estructurada de palabras, tiene un alto impacto en la adquisición del vocabulario, mientras que la enseñanza implícita, basada en la exposición incidental, también es beneficiosa, aunque con efectos más moderados. Sin embargo, fue la combinación de ambos enfoques la que produjo los resultados más sólidos, destacando la importancia de integrar estrategias explícitas dentro de entornos ricos en lenguaje para potenciar el aprendizaje.

El informe del National Reading Panel [NRP] (2000), enfatiza que el vocabulario debe enseñarse combinando estrategias explícitas e implícitas, de modo que los estudiantes están constantemente expuestos a palabras nuevas en diferentes contextos.

4.2. ELECCIÓN DE PALABRAS PARA LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Uno de los aportes más relevantes para la selección de palabras en programas de enseñanza explícita del vocabulario es la clasificación de Isabel Beck et al. (2013), quienes proponen tres niveles de palabras:

- a) Nivel 1: vocabulario básico de alta frecuencia y uso cotidiano.
- b) Nivel 2: palabras menos comunes en el habla, pero frecuentes en textos escritos y de gran utilidad académica.
- c) Nivel 3: vocabulario técnico y disciplinar.

Las palabras de Nivel 2 son especialmente valiosas para la enseñanza, ya que aparecen en múltiples contextos y textos, y su dominio mejora notablemente la comprensión lectora y la producción escrita. A su vez, proponen un enfoque robusto de instrucción explícita que incluye la selección cuidadosa de palabras de Nivel 2. Los criterios

para la selección de estas palabras son: su importancia y utilidad, su potencial de instrucción y su entendimiento conceptual.

Ahora bien, en contextos bilingües, esta clasificación debe ajustarse a las trayectorias lingüísticas reales de los niños. Rolla y Coronado (2012) subrayan que en estos escenarios "es necesario evaluar qué palabras de uso básico (Nivel 1) no están consolidadas en la lengua de escolarización, para incorporarlas también en la enseñanza explícita" (p. 52). Es decir, una palabra de Nivel 1 en español puede funcionar como una palabra de Nivel 2 para un niño cuya lengua materna es otra, debido a que no forma parte de su experiencia previa.

Para ello, se recomienda seleccionar de 3 a 5 palabras importantes, desconocidas y transferibles, del texto que se leerá en la Lectura en Voz Alta, que se presentarán con definiciones sencillas, ejemplos variados y actividades interactivas.

4.3. PROTOCOLO PARA LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE VOCABULARIO

La enseñanza explícita del vocabulario debe estar cuidadosamente planificada y realizada antes de la lectura para maximizar su efectividad. El protocolo propuesto por Beck et al. (2013), plantea seguir los siguientes pasos:

1. Presentar la palabra de vocabulario.
2. Leer la oración que contiene la palabra en la historia.
3. Repetir la palabra.
4. Contextualizar la palabra escrita en la historia y entregar una definición amigable.
5. Presentar ejemplos de la palabra usada en otros contextos.
6. Participar en actividad de una estrategia interactiva.
7. Volver a repetir la palabra.

Una vez finalizado el protocolo de enseñanza del vocabulario, se debe realizar una actividad de extensión, que sea lúdica, entretenida y atractiva para los niños. Esta instancia permite tanto trabajar las palabras recién aprendidas, como también reforzar vocabulario enseñado en semanas anteriores, promoviendo así la consolidación a largo plazo. Posteriormente, se puede proceder a la lectura en voz alta, donde se acuerda previamente con los niños una señal o gesto que deberán realizar cada vez que reconozcan una palabra enseñada. Esta dinámica favorece la atención sostenida, el reconocimiento activo y la internalización del nuevo vocabulario en un contexto significativo y participativo. 4.4. Estrategias interactivas para enseñar vocabulario.

En la enseñanza explícita de vocabulario se incluyen estrategias a través de la *organización conceptual de las palabras*⁷: usar raíces (procesamiento profundo - inferir - instrucción significativa), lo que favorece un aprendizaje activo y significativo por parte del alumno.

Las estrategias de vocabulario son diversas rutinas y actividades que se utilizan en el aula para enseñar vocabulario e involucrar a los alumnos para propiciar aprendizajes significativos. Deben ser variadas, lúdicas y se deben alternar constantemente para que su empleo resulte más ameno e interesante y, por consiguiente, para que haya una mayor motivación y participación.

En The National Reading Panel (2000), se demostró que, a mayor variedad de estrategias de enseñanza, mayor incremento en el léxico de los alumnos y en el aprendizaje en general. Se considera fundamental que los niños tengan múltiples oportunidades para interactuar con el nuevo vocabulario de forma oral y escrita. Generalmente,

se necesita encontrar una palabra en múltiples ocasiones, hasta alrededor de catorce veces, para que su significado se consolide.

En este contexto, las palabras aprendidas, son expuestas en un "panel de palabras" de manera visible en el aula y accesible a todos. Este recurso visual cumple un rol fundamental, ya que permite que los alumnos, especialmente aquellos que presentan mayores dificultades de comprensión o expresión, puedan recurrir a él con facilidad durante diferentes momentos del día. La exposición constante refuerza la adquisición del vocabulario al mantenerlo presente en el entorno del estudiante.

A lo largo de la semana, se intenciona el uso de las palabras en diferentes actividades: en la escritura de oraciones en clases, en juegos lúdicos diseñados para reforzar el nuevo término, y a través de la repetición oral constante por parte del profesor. Este último actúa como modelo lingüístico, repitiendo la palabra en diferentes contextos y favoreciendo así la consolidación de su significado y uso. Estas estrategias más utilizadas en preescolar son las siguientes:

⁷ Se refiere a: *uso de raíces* (estructura), partes y orígenes de las palabras; *pensamiento profundo* (significado), enlaces semánticos con otras palabras y conceptos, para un conocimiento más profundo; *inferir*(contexto), pistas del significado de una palabra en palabras alrededor de esta; *instrucción significativa* (participación), diversidad de actividades que promuevan el máximo aprendizaje.

TABLA 1.

Estrategias interactivas para el desarrollo de vocabulario

Nombre de la estrategia interactiva	Descripción	Ejemplo de palabra	Ejemplo de la aplicación de la estrategia
Preguntas (pensamiento profundo)	Plantear preguntas que requieran más que una simple respuesta memorizada, fomentando el análisis y la reflexión sobre el tema.	<i>sobresaltado</i>	Si estuvieras en tu casa de noche y repentinamente las luces se apagaran, ¿te sentirías sobresaltado? ¿Por qué?
Razones (pensamiento profundo)	Pedir a los alumnos que justifiquen sus respuestas y expliquen los porqués, mostrando su comprensión del concepto.	<i>impresionar</i>	¿Por qué quieres hacer algo para impresionar a tu profesor?
Ejemplos generales (inferir, instrucción significativa, pensamiento profundo)	Presentar ejemplos que ilustren el concepto y permitan a los estudiantes inferir relaciones y patrones.	<i>extraordinario</i>	¿Cuál de estas cosas serán extraordinarias? ¿Por qué? a. ¿Una camisa que es cómoda o una camisa que se lava sola? b. Una flor que florece todo el año o una flor que florece por tres días?
Ejemplos basados en los alumnos (instrucción significativa)	Utilizar ejemplos que sean relevantes para la vida y experiencias de los estudiantes, haciendo el aprendizaje más significativo.	<i>escándalo</i>	¿Si hubiera habido un escándalo en la plaza, que habría pasado?
El mismo contexto (inferir, instrucción significativa, pensamiento profundo)	Mantener constante el contexto, lo que permite que las palabras nuevas se practiquen y comprendan dentro de un entorno significativo y coherente.	<i>inmenso delicioso</i>	¿Cómo se vería un plato inmenso de tallarines? ¿Qué hace que los tallarines sean deliciosos?
Actividades orales/ palabras (inferir, instrucción significativa, pensamiento profundo)	Fomentar la conversación y el uso de la lengua para expresar ideas, conceptos y relaciones.	<i>agitar</i>	Si alguna de las cosas que yo digo/ muestro significa que alguien "agita" algo, entonces digan "agitar". Si no es así, entonces no digan nada: a. Sacudir una cartera fuertemente. b. Sujetar un puñado de semillas. c. Acariciar un gato suavemente
Actividades orales/ acciones (inferir, instrucción significativa, pensamiento profundo)	Combinar actividades orales con acciones físicas, como simulaciones o experimentos, para facilitar la comprensión.	<i>acariciar</i>	Si alguna de las cosas que diga podría ser un ejemplo de cuando tus papás te acarician "acaríciate la cara". Si no es así, quédense quietos: a. Cuando ordenas tus juguetes. b. Cuando terminas tus tareas bien hechas. c. Cuando pierdes la paciencia
Exploración de palabras relacionadas (usar raíces, inferir instrucción significativa, pensamiento profundo)	Identificar y analizar términos que están conectados entre sí por su significado, uso o contexto.	<i>torcer</i>	Sinónimos: girar, enroscarse, doblar, enrollarse Derivaciones de la raíz - torcerse, torcido, torció, etc.
Interacción entre pares (pensamiento profundo)	Fomentar la colaboración entre pares para que los estudiantes puedan discutir, reflexionar y aprender unos de otros.	<i>abrumado</i>	Gírese hacia un compañero y comenten si alguna vez se has sentido abrumados.

4.5. CÓMO EVALUAR EL VOCABULARIO

La evaluación del vocabulario en los primeros niveles educativos se aborda principalmente desde una perspectiva formativa. Esta forma de evaluación se caracteriza por ser continua, integrada al quehacer diario de la sala de clases y centrada en la observación del proceso de aprendizaje.

En los niveles donde los estudiantes aún no saben leer o escribir con fluidez, como ocurre en pre-escolar, la evaluación del vocabulario se realiza principalmente mediante la *observación directa*⁸ del desempeño de cada niño o niña. Para ello, el profesor utiliza una *tabla de registro*⁹, en la cual anota evidencias del reconocimiento y uso del vocabulario a través de actividades como la identificación de imágenes, la construcción oral de oraciones simples, o el uso espontáneo del significado de las palabras en interacciones cotidianas.

En relación con la enseñanza del vocabulario en idioma español, esta evaluación formativa se complementa con una evaluación estandarizada llamada Dialect¹⁰. Esta es una evaluación que permite medir de manera objetiva el desarrollo de la lengua, incluyendo el vocabulario, y comparando las trayectorias de aprendizaje de cada estudiante a lo largo del año escolar. Entrega datos que complementan la observación docente y permite establecer metas claras de mejora año tras año.

En el caso del idioma inglés, la evaluación del vocabulario se mantiene dentro del ámbito formativo, recurriendo a estrategias como el uso del diario de vida, la escritura guiada, los juegos lingüísticos, y especialmente la observación sistemática del docente, quien registra avances y dificultades en una tabla o portafolio de seguimiento.

8 Técnica que permite recopilar información sobre el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes en su entorno natural. Se apoya en instrumentos como listas de cotejo para obtener datos cualitativos o cuantitativos.

9 Herramienta que permite al docente anotar de forma ordenada lo que observa en sus estudiantes durante una actividad.

10 Plataforma digital diseñada el año 2012 para diagnóstico de habilidades tempranas en comprensión lectora y vocabulario. Fue desarrollada por un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes en Chile, en colaboración con Colegium.

5. CONCLUSIÓN

El desarrollo sistemático del vocabulario desde edades tempranas, especialmente en contextos bilingües, es clave para fortalecer las habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales de los niños. La enseñanza explícita, apoyada en estrategias visuales, multisensoriales e interactivas, permite una adquisición más profunda y duradera de la lengua, mientras que su combinación con enfoques implícitos, como la lectura en voz alta y la conversación espontánea, potencia el aprendizaje en contextos significativos.

La selección cuidadosa de palabras, basada en criterios como su frecuencia, relevancia académica y utilidad en diversos contextos, asegura una enseñanza funcional y alineada con las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, el trabajo con palabras de Nivel 2, así como la adaptación según el bagaje lingüístico de cada niño, resulta fundamental para una instrucción verdaderamente efectiva y significativa.

Asimismo, la evaluación del vocabulario debe ser formativa, continua y contextualizada, permitiendo al docente observar, registrar y monitorear el uso espontáneo del lenguaje en situaciones auténticas. Herramientas como las tablas de observación, tabla de registro o instrumentos estandarizados como Dialect, ofrecen información valiosa para ajustar la enseñanza, realizar una planificación explícita que permita acompañar y retroalimentar el progreso individual de cada alumno.

En definitiva, el vocabulario no se adquiere de manera automática, sino que requiere de una enseñanza intencionada y sistemática, inserta en un entorno rico en lenguaje y con un adulto media-

dor que actúe como guía y modelo mediante la aplicación del modelo de liberación gradual de la responsabilidad. Promover un trabajo sostenido con el vocabulario en la etapa preescolar no solo favorece la comprensión oral y escrita, sino que sienta las bases para una alfabetización temprana exitosa y un desarrollo integral de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Beck, I. L., McKeown, M. G., y Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (2nd ed. ed.). Guilford Publications.

Marulis, L. M., y Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>

National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4754). U.S. Dept. of Health and Human Services.

Rolla, A. y Coronado, V. (2012). *Lenguaje en Construcción* 2. EUNED.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, pp. 97-110). Guilford Press.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Hindman, A. H., y Wasik, B. A. (2013). Vocabulary Learning in Head Start: Nature and Extent of Classroom Instruction and Its Contributions to Children's Learning. *ScienceDirect*, 51(3), 387-405. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440513000034?via%3Dihub>

International Literacy Association. (2017). *Second-Language Learners' Vocabulary and Oral Language Development*.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS EN TLAXCALA: LOGROS Y DESAFÍOS

Jaime René Serrano Altamirano¹¹ • Verónica González Quintos¹² • Carmen Clementina Millán García¹³

Fecha de recepción: 23 de julio de 2025 • Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2025

RESUMEN

El informe de la Evaluación de la Eficacia del Desempeño (EED) del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Tlaxcala, México, se centra tanto en el origen y antecedentes del PRONI, así como el contexto histórico y la vinculación con políticas educativas y el análisis de la cobertura estatal. Además presenta el porcentaje de la matrícula atendida, el número de asesores externos especializados contratados y certificados, la cantidad de estudiantes certificados y el total de escuelas públicas beneficiadas.

Palabras clave: evaluación del desempeño (ED), Matriz de Indicadores de Riesgo (MIR), enfoque sistémico, FODA, componentes.

ABSTRACT

The Performance Effectiveness Evaluation report (PEE) of the National English Program in Basic Education (NEPBE) in Tlaxcala, México, focuses on the origins and background of NEPBE, as well as its historical context and the connection with educational policies and the analysis of statewide coverage. In addition, it presents the percentage of the student population served, the number of specialized external advisors hired and certified, the number of certified students, and the total number of public schools benefited.

Keywords: Performance Evaluation (PE), Risk Indicators Matrix (RIM), systemic approach, SWOT analysis, components.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la evaluación del desempeño (ED) comienza en China, Según Cortés Carreres (citado en Padilla Ruiz, 2016), su propósito fue valorar la productividad y disposición de los miembros del imperio. En Grecia se utilizó para evaluar a los aspirantes a ingresar a la escuela. En la Edad Media se empleó para valorar el desempeño académico de los estudiantes, lo que contribuyó para que en el siglo XVIII se iniciara con la estandarización de los procesos de evaluación en la educación.

Por su parte, el gobierno de los Estados Unidos implementó la evaluación para ver el rendimiento de sus empleados, así como para mejorar los resultados de los integrantes de su ejército militar (Padilla Ruiz, 2016). En el siglo XX la evaluación del desempeño (ED) fue empleada particularmente en la industria automotriz estadounidense para valorar la productividad del personal directivo y de la eficacia del rendimiento de la maquinaria utilizada en la fábrica. En las décadas de los años 40 y 50 Ralph W. Tyler desarrolló el concepto de "evaluación científica" y acuña el de "evaluación educacional" o "curricular", lo que permitió iden-

¹¹ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Dr. en Educación, correo electrónico: jrseranoa@uatx.mx. Perfil Orcid <https://orcid.org/0009-0000-4615-170x>

¹² Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Mtra en Lingüística Aplicada, correo electrónico: vgonvalezq@uatx.mx. Perfil Orcid <https://orcid.org/0009-0009-7186-9807>

¹³ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Candidata a Dr. en Ciencias de la Educación, correo electrónico: ccmillang@uatx.mx Perfil Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2822-2794>

tificar los puntos de mejora que permiten a las instituciones educativas diseñar un plan de mejora orientado a rediseñar el currículum.

Posteriormente, en Estados Unidos la evaluación del desempeño es recuperada por la administración pública con el propósito de mejorar el rendimiento del servidor público y de los programas que reciben recurso federal. Según Padilla (2016) el gobierno federal implementa la ED en todo el país como una regulación para valorar el desempeño de los funcionarios públicos; en 2007 el gobierno federal crea el sistema de evaluación del desempeño con la finalidad de dar las pautas de cómo se evalúa el cumplimiento de las metas y objetivos, desde su diseño y resultados hasta la implementación de los programas presupuestarios.

En el caso mexicano, el sistema de evaluación del desempeño tiene como marco legal la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 6 de la Ley Federal de Transparencia y acceso a la Información Pública; artículo 26A de la Ley de Planeación; artículo 73, XXVIII de la Ley General de Contabilidad Gubernamental; artículo 74, VI Ley de Fiscalización y rendición de Cuentas de la Federación; artículos 31, 32 y 37 de la Ley Orgánica de la Administración Pública de Federal, y en el artículo 134 de las Leyes Federales de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, Ley General de Desarrollo Social y La Ley Coordinación Fiscal. El Programa Nacional de Inglés (PRONI) cada año presenta la evaluación del desempeño con la finalidad de medir avances, resultados y mejorar su implementación. Para ello, se consideran los principios normativos establecidos en el artículo tercero constitucional, junto con la transformación educativa impulsada por el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), los cuales han sido fundamentales

para orientar las acciones de política pública en el sistema educativo nacional.

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública (SEP), con base en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, estableció como uno de sus objetivos para el año 2012 el elevar la calidad de la educación. Este objetivo buscaba mejorar el nivel de logro educativo de los estudiantes, proporcionando medios para acceder a un mayor bienestar y contribuir al desarrollo nacional. Dicho esfuerzo se enmarca en un conjunto de seis objetivos estratégicos diseñados para fortalecer el sistema educativo mexicano.

Para lograr este objetivo en la educación básica, se implementó una estrategia clave: realizar una reforma integral de la educación básica. La reforma se centró en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, diseñado para responder a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. El objetivo era lograr una mayor articulación y eficiencia entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Según la UNESCO (2008), los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado, donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. En este contexto, la educación debía ayudar a los alumnos a comprender las diversas expresiones culturales existentes tanto en México como en el mundo.

Desde esta perspectiva, la SEP reconoció la necesidad de incorporar la asignatura de inglés en los planes de estudio y programas de educación preescolar y primaria, así como de realizar los ajustes pertinentes en los programas de segunda lengua: inglés para secundaria. El objetivo era articular la enseñanza de esta lengua en los tres niveles de la educación básica, con el fin de que, al concluir

su educación secundaria, los alumnos hubieran desarrollado las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado. Esto les permitiría construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás.

2. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN MÉXICO

La lengua franca mundial es el inglés y México, como país vecino de una de las grandes potencias económicas del mundo, estableció la enseñanza del idioma inglés oficialmente en la secundaria y preparatoria desde el año 1920. No obstante, es hasta 1992 que algunos Estados fronterizos con Estados Unidos de América como Tamaulipas, Nuevo León, Sonora y Coahuila tomaron la iniciativa de desarrollar programas de inglés para las escuelas primarias y enseñar esta lengua extranjera a temprana edad. Posteriormente otros Estados de la República poco a poco adoptaron esta iniciativa para la mejora del nivel educativo de su región.

En 2009, la SEP establece el Programa Nacional de Inglés (PRONI) como propuesta federal para estandarizar el nivel de inglés en educación básica. Dicho programa intentó brindar una educación integral al involucrar los aspectos sociales, cognitivos, emocionales y personales de los estudiantes. De esta manera el aprendizaje del idioma inglés se consolidó como una herramienta esencial en sectores clave como la tecnología, la investigación, la economía y el entretenimiento, al facilitar el intercambio cultural y promover el desarrollo en áreas como el comercio, el turismo y la movilidad estudiantil (Secretaría de Educación Pública, 2018). A pesar de que la inclusión del inglés en los planes de estudio de secundaria se planteó desde la década de los 30 (Secretaría de Educación Pública, 1993), no fue sino hasta 1993,

con el acuerdo 177, que su enseñanza se incorporó formalmente como asignatura obligatoria en este nivel educativo.

Posteriormente, en 2006, se implementaron reformas educativas a través del acuerdo 384 (publicado en el DOF, 2006), las cuales alinearon los programas de estudio de secundaria con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), estableciendo así estándares internacionales para el aprendizaje del idioma (Secretaría de Educación Pública, 2018). En 2008, se propuso unificar los programas estatales de enseñanza del inglés bajo el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), y en el ciclo escolar 2009-2010 se realizó una prueba piloto en todo el país para implementar la enseñanza del inglés desde preescolar hasta secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2018).

En 2016, el PNIEB evolucionó al Programa Nacional de Inglés (PRONI), con el objetivo de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las escuelas públicas, enfocándose en la distribución de materiales educativos, la certificación de docentes y la mejora de las condiciones pedagógicas, aunque sin definir claramente cómo se alcanzarían las competencias equivalentes al MCER (Secretaría de Educación Pública, 2018). En 2017, se estableció que el PRONI contribuiría a asegurar la calidad educativa mediante el fortalecimiento técnico y pedagógico en la enseñanza del inglés, promoviendo además la certificación internacional para alumnos y docentes (Secretaría de Educación Pública, 2018).

3. PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS (PNIEB)

Con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del

inglés, la Secretaría de educación Pública (SEP), como ya se mencionó, puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, por sus siglas en español; NEPE: *National English Program in Basic Education*). Este programa dio lugar a programas de estudio para los tres niveles de educación básica, desarrollados mediante la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales. Además, se establecieron criterios para la formación de docentes, lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos, y se implementó la certificación del dominio del inglés. El PNIEB fue parte del Área de Desarrollo Curricular y surgió en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009. El propósito general del PNIEB fue que el alumno se apropiara de diversas prácticas sociales del lenguaje que le permitieran satisfacer sus necesidades comunicativas y desarrollar diversas estrategias de aprendizaje, además de crear conciencia en el estudiante acerca de la existencia de otras culturas. El programa se incorporó gradualmente a los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria realizando ajustes pertinentes en el nivel secundaria.

La estrategia de implementación consideraba etapas de prueba y fases de expansión del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), estas etapas y fases revelaron un proceso estructurado para evaluar y ampliar la enseñanza del inglés en México. Entre 2009 y 2012, el PNIEB contempló cuatro etapas (Secretaría de Educación Pública, 2011). La primera etapa de prueba, ciclo escolar 2009-2010, se centró en el Ciclo 1 (3° de preescolar, 1° y 2° de primaria), en la que se evaluó la viabilidad del programa.

En el ciclo escolar 2010-2011, se implementó la primera fase de expansión del ciclo 1 y se llevó a cabo la segunda etapa de prueba del Ciclo 2 (3° y 4° de primaria). Durante el ciclo escolar 2011-2012,

se continuó con la fase de expansión del Ciclo 3 (5° y 6° de primaria) y paralelamente se aceptó la tercera etapa de prueba correspondiente al Ciclo 4 (1°, 2° y 3° grado de secundaria) (SEP, 2011).

4. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL ESTADO DE TLAXCALA

El Estado de Tlaxcala fue una entidad federativa que participó en las fases piloto del PNIEB que se llevó a cabo en la educación básica entre 2009 y 2012. El objetivo general del programa fue impulsar la constitución y consolidación de la coordinación estatal de inglés (para aquellos estados participantes) con la finalidad de desarrollar el programa en todas las entidades federativas. En 2011, la enseñanza del inglés se fortaleció dentro del mapa curricular del plan de estudios de educación básica con el fin de homogeneizar los estándares nacionales e internacionales, los criterios de formación docente y de evaluación para asegurar el aprendizaje y dominio del inglés. Así, se considera al inglés como segunda lengua obligatoria desde el tercer año de preescolar hasta el tercer grado de secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2011). En realidad, toda vez que ha habido una reforma educativa desde 1993 a la fecha, el propósito fundamental es fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en las escuelas públicas de educación a través del establecimiento de condiciones técnicas y pedagógicas.

El Estado de Tlaxcala, a través de la Coordinación Estatal de Tlaxcala PRONI, adscrita a la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala y la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala, solicitó a la instancia federal de la SEP y bajo la convocatoria expedida en el Diario Oficial de la Federación (DOF), ser partícipe de la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés (PRONI, 2016) en sustitución del PNIEB, puesto que la entidad fe-

derativa venía participando en el programa piloto y alineándose a los acuerdos y reformas educativas. Actualmente, Tlaxcala sigue participando en la gestión del PRONI en el nivel preescolar y primaria con una clave presupuestaria de egresos de la federación.

Dentro de las reglas de operación (RO) encuadradas en el DOF de cada año desde que se inició el programa, incluso en su etapa piloto, se establecieron los objetivos generales, específicos, lineamientos de la cobertura, la población objetivo, los beneficiarios, requisitos, procedimientos de selección, característica de los apoyos, los apoyos financieros, todo lo relacionado a los gastos y los formatos requeridos para participar en el programa.

Ahora bien, se revisaron las ROs de los años 2021, 2022 y 2023 y se encontraron dos diferencias, ya que, en el DOF de 2021 en el rubro de la población atendida, en el ejercicio de los años 2021 y 2022 solamente se consideraban secundarias técnicas y generales, mientras que en el 2023 se incluyeron las telesecundarias. Con respecto al rubro de las características de los apoyos, se contemplaban los apoyos técnicos, financieros y en especie; sin embargo, para el ejercicio 2022 y 2023 se suprimieron los apoyos en especie, los cuales se refieren a la administración, soporte y operación de herramientas tecnológicas del idioma inglés en las escuelas públicas de educación básica en cada entidad federativa. Para este rubro, en el ejercicio fiscal 2021 se destinó el 10 % del monto total del presupuesto original autorizado al PRONI en el Presupuesto de Egresos de la Federación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

5. METODOLOGÍA

La metodología para evaluar la eficacia del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en el Estado de Tlaxcala se fundamenta en un enfoque teóri-

co-metodológico e instrumental sistémico, que considera al programa como un sistema integral cuyas partes interactúan y afectan el desempeño global del mismo. Este enfoque sistémico permite analizar el PRONI desde una perspectiva holística, reconociendo la interrelación dinámica entre sus componentes y su contexto, lo cual es esencial para comprender su funcionamiento y resultados.

El proceso metodológico se desarrolló en dos momentos diferenciados. En primer lugar, se llevó a cabo un trabajo de gabinete orientado a la revisión y análisis documental y estadístico. Se examinaron documentos clave como el plan de trabajo, la matriz de indicadores de resultados, la estadística de la población objetivo, las reglas de operación del programa y el desglose de los recursos económicos asignados a nivel nacional. Este análisis documental proporcionó una base sólida para contextualizar y entender la estructura y recursos del PRONI.

En segundo lugar, se realizó un trabajo de campo que consistió en un diagnóstico de la situación actual del programa mediante la aplicación de la técnica de análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). Esta herramienta de gestión estratégica permitió identificar y jerarquizar los aspectos internos y externos que influyen en el desempeño del PRONI. Para ello, se aplicó una plantilla FODA a los 11 integrantes del PRONI en Tlaxcala, quienes aportaron información sobre:

Fortalezas: aspectos positivos, como la estrategia de certificación para profesores y estudiantes, que otorga reconocimiento externo y facilita el monitoreo mediante datos objetivos.

Oportunidades: posibilidades de mejora y expansión, incluyendo la alineación con metas naciona-

les y sectoriales, como los objetivos de desarrollo sostenible.

Debilidades: áreas susceptibles de mejora, tales como la inconsistencia en la definición de la población objetivo y la carencia de documentación sobre efectos de programas similares.

Amenazas: riesgos potenciales que podrían afectar el desempeño, como cambios en las políticas educativas o limitaciones presupuestales.

La información recabada fue jerarquizada para destacar los puntos más favorables y las áreas prioritarias de mejora, facilitando así una comprensión integral del programa. Este análisis sistémico y estratégico permitió valorar la situación actual del PRONI y proponer estrategias orientadas a optimizar su desempeño en Tlaxcala.

6.RESULTADOS

El análisis de la cobertura del Programa Nacional de Inglés (PRONI) 2023 se basa en la comparación entre la población potencial y la población efectivamente atendida en cada uno de sus componentes, así como en el seguimiento de los recursos

humanos involucrados y las certificaciones tanto de estudiantes como de docentes.

La Tabla 1 muestra el número total de la población potencial y atendida por componente.

En matrícula atendida, la población potencial disminuyó un 10 % (de 97,134 a 87, 412), pero la cobertura mejoró sustancialmente: del 11,7 % en 2021 (11,317 atendidos) al 42,8% en 2022 (40,424) y 39, 5% en 2023 (34,502). Aunque 2023 registró un ligero retroceso respecto a 2022, la atención se mantuvo muy por encima de los niveles iniciales.

En el número de asesores externos especializados contratados, la cobertura pasó del 15,8 % en 2021 (45 de 285) al 100 % en 2022 (126 contratados sobre igual número potencial) y 65,8 % en 2023 (144 de 219). El descenso en 2023 podría relacionarse con una redefinición de la población potencial o cambios metodológicos, a pesar del aumento absoluto en contrataciones. Respecto a la certificación de estudiantes, los datos disponibles desde 2022 muestran proporciones bajas: 0,4% en 2022 (175 certificados de 40,424 atendidos) y 0,6 % en 2023 (212 de 34,502). Esta tendencia al

TABLA 1

Cobertura por componente

Componente	2021 POBLACIÓN		2022 POBLACIÓN		2023 POBLACIÓN	
	POTENCIAL	ATENDIDA	POTENCIAL	ATENDIDA	POTENCIAL	ATENDIDA
a) Matrícula atendida	97,134	11,317	94,417	40,424	87,412	34,502
b) Número de Asesores Externos Especializados contratados	285	45	126	126	219	144
c) Número de estudiantes certificados	ND	ND	40,424	175	34,502	212
d) Número de Asesores Externos Especializados certificados	ND	ND	60	62	144	140
e) Número de escuelas públicas atendidas	526	40	515	127	378	155

Nota: elaboración propia con datos recopilados del Plan de Actividades de Trabajo y Matriz de Indicadores de Riesgo (SEP, 2021, 2022 y 2023).

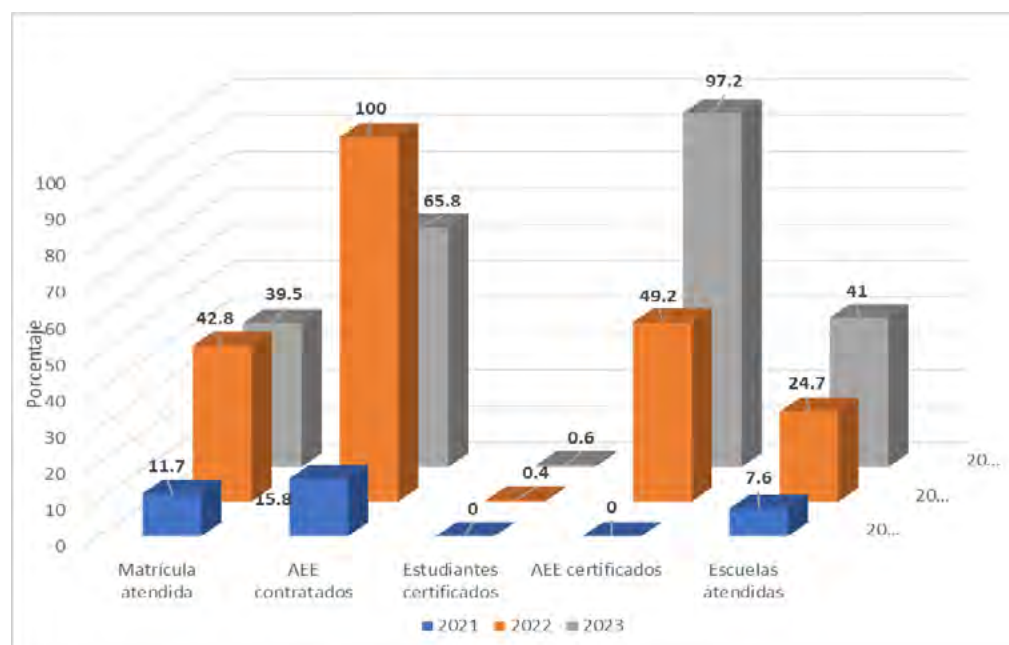
alza, aunque moderada, apunta a posibles mejoras en los procesos de evaluación o requisitos más exigentes.

Para los asesores certificados, el avance fue notable: en 2022 se certificó el 49,2 % de los contratados (62 de 126), cifra que escaló al 97,2 % en 2023 (140 de 144), reflejando posiblemente una mayor eficacia en la formación o criterios de selección más robustos. En escuelas públicas atendidas, la cobertura creció de manera sostenida: del 7,6 % en 2021 (40 de 526) al 24,7 % en 2022 (127 de 515) y 41 % en 2023 (155 de 378). La reducción en el número potencial de escuelas (526 a 378) podría vincularse a reestructuraciones institucionales, mientras que el aumento en cobertura evidencia una expansión en la atención territorial. La cobertura educativa mostró una tendencia positiva generalizada entre 2021 y 2023, destacando el crecimiento en matrícula atendida y escuelas cubiertas. La certificación de estudiantes y asesores, aunque con cifras inicialmente bajas, registró avances significativos, lo que sugiere mejoras en los procesos de calidad. La reducción en las

poblaciones potenciales (matrícula, asesores y escuelas) podría responder a factores demográficos o ajustes programáticos. Este análisis subraya la importancia de monitorear tanto la cobertura como los resultados cualitativos para optimizar los servicios educativos, garantizando equidad y acceso efectivo.

En la gráfica 1 se refleja el comportamiento que el PRONI de Tlaxcala tuvo en los años 2021-2023. Se observa que el porcentaje de la cobertura de los componentes en el año 2023 analizados muestra un comportamiento positivo en la matrícula atendida, estudiantes certificados, asesores certificados y escuelas atendidas, pero no así con respecto a la contratación de los asesores. Este último componente, pese a que muestra un 34,2 % menos en comparación con el año anterior, no afectó al componente de escuelas atendidas, aunque hubo un crecimiento significativo en su atención.

FIGURA 1



Cobertura de componentes

Nota: elaboración propia con datos recopilados del Plan de Actividades de Trabajo y Matriz de Indicadores de Riesgo (SEP, 2021, 2022 y 2023).

7. DISCUSIÓN

El análisis del PRONI en Tlaxcala revela avances importantes en la implementación de la enseñanza del inglés como segunda lengua en educación básica, alineándose con las reformas educativas nacionales y los estándares internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La inclusión del inglés desde preescolar hasta secundaria ha permitido una mayor articulación curricular y una respuesta a las demandas de un mundo globalizado, donde el dominio del inglés es fundamental para el desarrollo académico, social y económico de los estudiantes.

Sin embargo, persisten desafíos significativos que limitan el alcance y la eficacia del programa. Entre ellos destacan la necesidad de fortalecer la formación docente continua, mejorar la infraestructura y los recursos didácticos y garantizar la cobertura efectiva en todos los niveles y modalidades educativas, incluyendo telesecundarias. Además, la eliminación de apoyos en especie en los últimos años puede afectar la operatividad y calidad del programa, por lo que se requiere una revisión de las políticas de apoyo para asegurar la sostenibilidad y el impacto positivo del PRONI.

El análisis FODA realizado señala fortalezas como el respaldo institucional y normativo, pero también debilidades relacionadas con la implementación práctica y la desigualdad en la cobertura. Las oportunidades se encuentran en la creciente demanda social por el aprendizaje del inglés y la posibilidad de certificación internacional, mientras que las amenazas incluyen la falta de recursos adecuados y la resistencia al cambio en algunos contextos educativos.

En conjunto, estos elementos indican que el PRONI en Tlaxcala ha logrado consolidar una base sólida para la enseñanza del inglés, pero requiere

ajustes estratégicos para superar las barreras identificadas y maximizar su impacto en la formación de competencias plurilingües y pluriculturales en los estudiantes.

8. CONCLUSIONES

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Tlaxcala ha avanzado en la integración del inglés como asignatura obligatoria desde preescolar hasta secundaria, alineándose con los estándares nacionales e internacionales y respondiendo a las necesidades de un contexto globalizado. Su implementación ha fortalecido la articulación curricular y ha promovido el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes.

No obstante, persisten retos en la formación y certificación docente, la provisión de materiales y recursos didácticos, y la cobertura inclusiva en todos los tipos de escuelas, lo que limita la eficacia total del programa. La eliminación de apoyos en especie en los últimos años representa un desafío para la operatividad del programa y debe ser reconsiderada para garantizar la calidad y continuidad del PRONI. Se recomienda fortalecer la capacitación docente, mejorar la infraestructura educativa y ampliar la cobertura, especialmente en modalidades como telesecundarias, para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una enseñanza de inglés de calidad.

Finalmente, es fundamental mantener un seguimiento constante y una evaluación sistemática del programa para identificar áreas de mejora y adaptar las estrategias a las necesidades cambiantes del contexto educativo y social.

Estas conclusiones y la discusión derivada permiten orientar futuras acciones para consolidar y mejorar el Programa Nacional de Inglés en Tlaxcala, asegurando que cumpla con sus objetivos

de elevar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para los retos que se tienen en cada generación.

9. REFERENCIAS

Acuerdo número 384 por el que se modifica el diverso número 177, por el que se establecen los planes y programas de estudio para la educación secundaria. 26 de mayo de 2006. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4928103

Acuerdo número 20/12/16 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2017. 2016. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509746&fecha=29/12/2017

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_010524.pdf

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ley de Coordinación Fiscal. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/92_200524.pdf

Ley de Fiscalización y Rendición de Cuentas de la Federación. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFRCF_200524.pdf

Ley de Planeación. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59_200524.pdf

Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPRH_200524.pdf

Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTAIP_130524.pdf

Ley General de Contabilidad Gubernamental. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCG_200524.pdf

Ley General de Desarrollo Social. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDS_200524.pdf

Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. [México]. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_200524.pdf

Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés (PRONI), ejercicio fiscal 2022. 28 de diciembre de 2021. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5638082&fecha=28/12/2021

Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés (PRONI), ejercicio fiscal 2023. 28 de diciembre de 2022. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5679471&fecha=28/12/2022

Federación. [México]. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-84764596-9835-d71e306221a3/a177.pdf>

Acuerdo 384 Nuevo Plan y Programas de Estudios para la Educación Secundaria. 26 de mayo de 2006. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=500282

Acuerdo 177 Nuevo Plan de Estudios para la Educación Secundaria. 4 de junio de 1993. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=471832

Padilla Ruiz, P. (2016). *Gestión del empleo público: La evaluación del desempeño en la mejora de la eficiencia administrativa*. <https://pedropadillaruz.es/historia-de-la-evaluacion-del-desempeno/>

Poggi, M. (2011). Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. https://des-for.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacioninicial/upload/Evaluacion_Educativa-Sentidos_y_Practicas._Margarita_Poggi.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Primaria. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index.php/primaria>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index.php/ingles>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Informe individual del resultado de la fiscalización superior de la cuenta pública 2017*. Auditoría Superior de la Federación.

Secretaría de Educación Pública (2021) Matriz de Indicadores de Riesgo del Programa Nacional de Inglés de Tlaxcala. Tlaxcala.

Secretaría de Educación Pública (2022) Matriz de Indicadores de Riesgo del Programa Nacional de Inglés de Tlaxcala. Tlaxcala.

Secretaría de Educación Pública (2023) Matriz de Indicadores de Riesgo del Programa Nacional de Inglés de Tlaxcala. Tlaxcala.

Secretaría de Educación Pública (2021) Plan de Actividades del Programa Nacional de Inglés de Tlaxcala. Tlaxcala.

Secretaría de Educación Pública (2022) Plan de Actividades del Programa Nacional de Inglés de Tlaxcala. Tlaxcala.

Secretaría de Educación Pública (2023) Plan de Actividades del Programa Nacional de Inglés de Tlaxcala. Tlaxcala.

Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés (PRONI), ejercicio fiscal 2016. 2016. Diario Oficial de la Federación. [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421812&fecha=30/12/2015

UNESCO. (2008). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.

REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Revista de acceso abierto

CONVOCATORIA²⁰²⁶

La revista de difusión académica de periodicidad semestral del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), convoca a participar en sus dos números anuales. Tiene como objetivo difundir estudios académicos, teóricos, críticos y experiencias de intervención sobre el campo de la cultura escrita.

Cuenta con un comité que seleccionará los materiales atendiendo a los siguientes aspectos: redacción clara, argumentación lógica, originalidad y relevancia del tema, contribución para el enriquecimiento del campo disciplinar y fuentes actualizadas.

SECCIONES

- A Investigación y ensayos. Trabajos académicos que sean resultado de procesos de investigación. Máximo 7000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.
- B Propuestas desde la experiencia. Trabajos que den cuenta de expresiones contemporáneas de temas diversos empleando diferentes estrategias metodológicas desde esta forma de indagación. Máximo 9000 palabras.
- C Reseñas de obras, encuentros o actividades que aporten conocimientos al mundo de la cultura escrita. Máximo 4000 palabras.
- D Una mirada desde las bibliotecas. Estudios, propuestas, expresiones y reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos de bibliotecas públicas, comunitarias, populares, universitarias, etc. Máximo 6000 palabras.

BASES

- 1 La presente convocatoria está abierta y pueden participar todas las personas interesadas en hacerlo.
- 2 Los textos deben estar escritos en español o portugués y su temática tendrá que ser sobre un tópico de interés contemporáneo en el campo de la cultura escrita.
- 3 Deberá incluir un breve resumen de hasta 130 palabras en dos lenguas: español e inglés o portugués e inglés. Se indicarán cinco palabras clave en los dos idiomas. Para palabras clave ver IRESIE: <https://www.iisue.unam.mx/iisue/actividades/vocabulario-controlado.pdf>
- 4 La extensión máxima del título del trabajo será de 15 palabras.
- 5 Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final.
- 6 Cada autor podrá enviar para dictamen un solo artículo al año y este deberá apegarse a los lineamientos de la sección elegida y deberá estar en formato APA 7a edición, podrá guiarse en esta página: <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>
- 7 Los artículos serán enviados al correo revistaleerescribirdescubrir@gmail.com.
- 8 Se enviará un correo de confirmación de recibido.
- 9 El Comité Dictaminador elegirá los artículos que considere pertinentes para cada sección y avisará a los autores por correo electrónico en cuál de los dos números de del año se publicará su artículo.
- 10 Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir es un proyecto gratuito de difusión académica, por lo que ningún autor recibirá un pago por su artículo.
- 11 La participación en esta convocatoria implica la aceptación total de las presentes bases.

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Ginette Sánchez Gutiérrez
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

Tel.: +506 83142656

Revista de acceso abierto
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/>