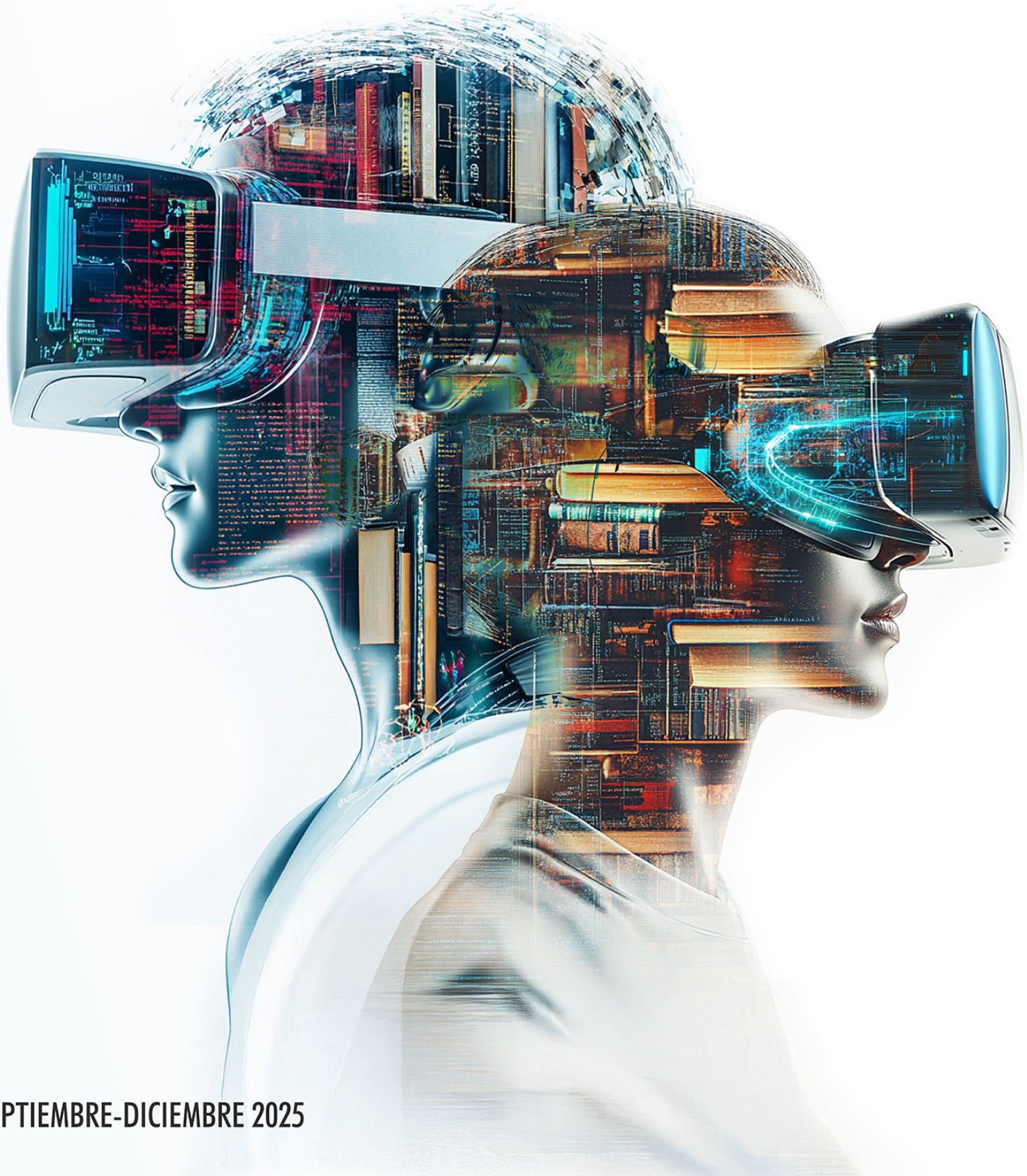
VOL. 1, NÚM. 3

ISSN: 3061-7952

INNOVACADEMIA

Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León



SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2025

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

INNOVACADEMIA

DIRECTORIO

Dr. Santos Guzmán López
Rector

Dr. Mario Alberto Garza Castillo
Secretario General

Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo
Secretario Académico

Dr. José Javier Villarreal Tostado
Secretario de Extensión y Cultura

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Idalia Rodríguez Delgado
Dr. Guadalupe Alan Castillo Rodríguez
Dra. Nivia Tomasa Álvarez Aguilar
Dr. José Luis Cantú Mata
Dr. Sergio Antonio Ordóñez González

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo
Dirección editorial

Dra. Jessica Mariela Rodríguez Hernández
Coordinación editorial

Lic. Andrea Carolina Ponce Garza
Asistencia editorial

MCD. Dagoberto Salas Zendejo
Soporte técnico

Lic. José Roberto Mendoza Leyva
Diseño editorial

Lic. Patricia Delgado Rodríguez
Corrección de estilo

INNOVACADEMIA, Vol. 1 Núm. 3, septiembre-diciembre 2025, es una revista en open access con periodicidad cuatrimestral, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León a través de la Secretaría Académica. Domicilio de la publicación: Ave Universidad s/n, cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, C.P. 66455. Teléfono +52 8183-29-4000. Correo electrónico: innovacademia@uanl.mx. Dirección web: https://innovacademia.uanl.mx/. Responsable de esta edición: Dra. Jessica Mariela Rodríguez Hernández. Reserva de Derechos al uso Exclusivo: **04-2024-08141102100-102**. ISSN **3061-7952**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación, **30 de septiembre de 2025**.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la visión de la publicación.

ÍNDICE

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

4 **Estrategias metodológicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en la asignatura de Historia de América**
Santos Toribio Martínez Gómez, Flor de María Machado García, Celia Damaris Acuña Alfaro, Feliciana del Socorro Dávila Matute

18 **Alfabetización mediática informacional en futuros comunicadores de Nuevo León: perspectiva desde los expertos**
Carlos Emiliano Ortega Gutiérrez, Héctor Alvarado Lumbreras

34 **Percepciones estudiantiles y retos docentes ante la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior**
Carlos Villanueva Valadez, Sergio Guadalupe Torres Flores

ARTÍCULO DE REVISIÓN

45 **Developing Engineering Students' Writing Skills through a Process-Genre Writing Approach: A Literature Review**
Cindy A. Rosales Contreras, Nallely Garza Rodríguez, Francisco J. Treviño Rodríguez

56 **Análisis comparativo de modelos teóricos sobre causas de ansiedad durante el aprendizaje de lengua extranjera**
Mariana Carreón Zúñiga, Dan Isaí Serrato Salazar

RESEÑA

68 **Inteligencia artificial general en la educación en salud: ¿estamos realmente preparados?**
Manuel Millán Hernández

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.48
Recibido - Received: 22 de marzo de 2025
Aceptado - Accepted: 3 de julio de 2025

Artículo de investigación

Estrategias metodológicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en la asignatura de Historia de América

Methodological strategies to strengthen reading comprehension in secondary school students in the subject of American History

Santos Toribio Martínez Gómez [1], Flor de María Machado García [2], Celia Damaris Acuña Alfaro [3], Feliciana del Socorro Dávila Matute *

Cómo referenciar:
Martínez, S., Machado, F., Acuña, C. y Dávila, F. (2025). Estrategias metodológicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en la asignatura de Historia de América. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 4-17. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.48

[1] Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Centro Universitario Regional Estelí (CUR-Estelí).
ORCID: 0009-0004-9068-1555
Contacto: santos.martinez20502447@estu.unan.edu.ni

[2] Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Centro Universitario Regional Estelí (CUR-Estelí).
ORCID: 0009-0007-2596-9968
Contacto: flor.machado20502216@estu.unan.edu.ni

[3] Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Centro Universitario Regional Estelí (CUR-Estelí).
ORCID: 0009-0000-6379-255X
Contacto: celia.acuna20502568@estu.unan.edu.ni

*Autora para correspondencia. Máster en Docencia Universitaria. Universidad Nacional Multidisciplinaria Ricardo Morales Avilés sede Estelí.
ORCID: 0009-0007-5535-9220
Contacto: feliciana.davila@unan.edu.ni

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de estrategias metodológicas innovadoras en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de octavo grado, en la asignatura de Historia de América. Tiene como objetivo identificar las principales dificultades lectoras, aplicar estrategias participativas y evaluar su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se empleó un enfoque cualitativo, con diseño descriptivo-interpretativo y paradigma sociocrítico. La muestra estuvo compuesta por 25 estudiantes. Para la recolección de datos se usaron entrevistas semiestructuradas, observación y análisis documental. El análisis se realizó de manera interpretativa, organizando la información en categorías emergentes. Los resultados evidencian que estrategias como la tómbola con retazos de lectura fortalecen la comprensión lectora, motivación y fluidez verbal, aunque persisten desafíos como el desinterés y el uso excesivo del celular. Se concluye que las metodologías lúdicas y contextualizadas contribuyen significativamente al aprendizaje. Se recomienda fortalecer la formación docente en estrategias de lectura innovadoras.

Palabras clave:

estrategias metodológicas, comprensión lectora, enseñanza de la historia.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of innovative methodological strategies on the development of reading skills in eighth-grade students in the subject of American History. Its objective is to identify the main reading difficulties, apply participatory strategies, and evaluate their effectiveness in the teaching-learning process. A qualitative approach was used, with a descriptive-interpretive design and a sociocritical paradigm. The sample consisted of 25 students. Semi-structured interviews, observation, and document analysis were used for data collection. The analysis was performed interpretively, organizing the information into emerging categories. The results show that strategies such as the reading snippets tombola strengthen reading comprehension, motivation, and verbal fluency, although challenges such as disinterest and excessive cell phone use persist. It is concluded that playful and contextualized methodologies contribute significantly to learning. It is recommended that teacher training in innovative reading strategies be strengthened.

Keywords:

methodological strategies, reading comprehension, history teaching.

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, especialmente en la enseñanza de la Historia de América, donde la interpretación de textos históricos es clave para el desarrollo del pensamiento crítico (Garamendi, 2021; Vargas et al., 2023). Sin embargo, en el nivel de educación secundaria, muchos estudiantes presentan dificultades para comprender, analizar e interpretar textos, lo que impacta negativamente en su desempeño académico y en su capacidad de relacionar los contenidos históricos con su contexto actual. Estas dificultades evidencian la necesidad de implementar estrategias metodológicas innovadoras que promuevan el desarrollo de habilidades lectoras.

Desde el enfoque sociocrítico que guía esta investigación, la lectura se concibe no solo como una habilidad instrumental, sino como una práctica social y reflexiva (Freire, 1970; Cassany, 2016). En este sentido, la comprensión lectora se enmarca en procesos de construcción de significados, donde el lector interactúa activamente con el texto, sus contextos y sus experiencias previas. Asimismo, el estudio se nutre del enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978), que resalta la mediación pedagógica y la interacción social como elementos clave para el aprendizaje significativo.

Este estudio se plantea como una herramienta educativa que examina, en términos generales, los problemas relacionados con la lectura. A través de la observación de las diversas dificultades que presenta un grupo específico en la asignatura de Historia de América, se busca proponer estrategias metodológicas que contribuyan a fortalecer las áreas débiles en la población educativa. Además, este material puede servir como base para su aplicación en distintas asignaturas y contextos.

Los estudiantes de educación básica media muestran desánimo y escaso interés en el aprendizaje. Además, tienen problemas en la comprensión de textos, lo que resulta en dificultades para aprender adecuadamente las materias de este nivel. Sin embargo, es fundamental destacar que el bajo desempeño no se puede atribuir solo a los estudiantes, sino también a la metodología y los recursos que emplea el profesor (Cuenca y Silva, 2022).

La implementación de estrategias metodológicas para fortalecer la comprensión lectora tiene un efecto positivo en el aprendizaje integral de los estudiantes (Burgos, 2024; Núñez, 2024). La lectura comprensiva facilita la apropiación de conocimientos históricos y el desarrollo de habilidades como el análisis crítico, la argumentación y la interpretación de información.

La enseñanza tradicional centrada en la memorización ha demostrado limitaciones para promover un aprendizaje significativo. Por ello, se plantea la necesidad de emplear metodologías activas que incentiven la interacción con los textos históricos y permitan construir el conocimiento de forma autónoma y reflexiva (Herrera, 2024).

Este trabajo es relevante, ya que aborda una problemática fundamental en la educación secundaria: la deficiente comprensión lectora y su impacto en el aprendizaje de la Historia de América. La capacidad de interpretar textos históricos de manera crítica no solo facilita el desarrollo del pensamiento analítico en los estudiantes, sino que también mejora su rendimiento académico y su capacidad para contextualizar eventos históricos en su realidad actual (Pazos-Yerovi y Aguilar-Gordón, 2024).

La comprensión lectora es un pilar fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, pues facilita el acceso al conocimiento en diversas áreas, especialmente en la enseñanza de la Historia de América (Álvarez, 2021; Alemán, 2025). Sin embargo, numerosos estudios han evidenciado que los métodos tradicionales de enseñanza no siempre logran fortalecer las habilidades lectoras ni fomentar la motivación en los estudiantes (Cuenca y Silva, 2022; Velásquez y Cruz, 2023; Burgos, 2024). En este sentido, diversas investigaciones han analizado estrategias metodológicas innovadoras que permiten mejorar la comprensión lectora y generar aprendizajes más significativos. A continuación, se presentan algunos estudios previos que respaldan la importancia de esta problemática y la necesidad de implementar estrategias metodológicas efectivas.

La habilidad lectora es una herramienta eficaz para el aprendizaje. Consecuentemente, el objetivo del estudio de López y Buitrago (2024) fue realizar una revisión sistemática de la literatura a partir de la exploración de investigaciones en contextos escolares enmarcadas en lo pedagógico, didáctico y metodológico. Esto, con el fin de fortalecer la habilidad de lectura en alumnos de secundaria debido a que contribuye al alcance de un mayor desempeño académico, así como a la solución de diversos conflictos.

Las estrategias metodológicas en el aprendizaje consisten en un conjunto de actividades anticipadamente planificadas a través de métodos y técnicas pedagógicas con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez promueve el aprendizaje significativo, esto es, aprendiendo a aprender (Riquelme, 2022; Calderón y Farrach, 2018). Estas estrategias metodológicas permiten identificar criterios, principios y procedimientos que construyen el camino al aprendizaje y la manera de actuar de los profesores, en correspondencia con el programa, la implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Éstas se aplican con el fin de lograr mejores y mayores aprendizajes.

A partir de estos planteamientos, se diseñó una propuesta metodológica cualitativa que permitió explorar de manera más cercana cómo ciertas estrategias lectoras, aplicadas en el contexto de la asignatura de Historia de América, pueden incidir en el desarrollo de habilidades críticas, comprensivas e interpretativas. Esta ruta de investigación buscó dar respuesta a los objetivos propuestos y profundizar en las principales dificultades lectoras que enfrentan los estudiantes de octavo grado.

Aunque el estudio se enmarca en el contexto de la asignatura de Historia de América, el foco principal no radica en el análisis del proceso de emancipación americana como contenido historiográfico. Más bien, se parte de este contexto curricular para explorar cómo las estrategias metodológicas aplicadas dentro de esta área disciplinar pueden contribuir al desarrollo de habilidades lectoras críticas. Por ello, si bien la emancipación figura como eje temático del área en la que se desarrolló la propuesta, no se profundizó en estudios historiográficos especializados en dicho proceso, sino en enfoques didácticos que priorizan la comprensión, la reflexión y la apropiación lectora a partir de temas históricos.

Revisión de la literatura

Karam y Barreiro (2020) realizaron un estudio en Santiago de Cali, Colombia, centrado en estrategias para el desarrollo de habilidades lectoras y comunicativas en educación secundaria. Aplicando un enfoque cualitativo con una muestra de 24 estudiantes, se utilizaron encuestas como instrumento de investigación. Los hallazgos reflejaron que la metodología implementada fue efectiva para fortalecer tanto la lectura comprensiva como la expresión oral y escrita, evidenciando la importancia de emplear enfoques didácticos más interactivos y participativos.

En México, destaca el estudio de Pérez y Lozoya (2021), cuyo principal objetivo fue proponer estrategias que contribuyeran al desarrollo de la competencia lectora. Se trató de un estudio de tipo cualitativo y de corte descriptivo, en el que la recolección de datos se basó en la revisión de textos y documentos, aplicando el método deductivo. Entre los resultados, se menciona que las estrategias se diseñaron a partir del uso y la comprensión de múltiples textos sobre un mismo tema; de esta manera, la acción alude directamente al elemento de interdisciplinariedad, a través del cual existe una relación y un aporte de conocimiento para interpretar un tema de estudio.

Se concluyó que el objetivo planteado se alcanzó al elaborar una propuesta que consideró el papel del profesor como guía y del alumno como lector. Además, se describieron actividades de aprendizaje con un propósito definido, se distinguieron diversas habilidades lectoras y se establecieron evidencias de aprendizaje.

En otro estudio, Blandón et al. (2020) validaron el software Editor de Libros Multimedia (EdiLIM) como estrategia didáctica para la comprensión lectora del poema *Lo Fatal*, aplicado en secundaria regular de un instituto público de la Trinidad, Estelí, Nicaragua. Utilizando un enfoque cualitativo-descriptivo con una muestra de 30 estudiantes de noveno grado, se emplearon técnicas como observación, entrevistas y grupos

focales. El estudio concluyó que este software educativo cumple con características técnico-metodológicas pertinentes para su aplicación en el aula, ofreciendo una variedad de actividades interactivas que contribuyen significativamente a la comprensión de textos líricos.

Por su parte, Hernández et al. (2021) desarrollaron un estudio sobre habilidades de lectura en un entorno virtual de aprendizaje, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora a través del género narrativo literario. A través de un diseño cuantitativo de tipo experimental y preexperimental en un solo grupo, se obtuvo como principal resultado que el 60% de los estudiantes lograron completar satisfactoriamente el curso en línea Leer y Comprender, demostrando progreso en su comprensión lectora mediante el uso de plataformas digitales.

Se encontró un estudio sobre *Simón Rodríguez: Educación para la emancipación* escrito por Aguilera-Morales y Clavijo-Ramírez (2021), en el que analizan el pensamiento pedagógico de este autor y su vínculo con los ideales emancipadores en América Latina. Los autores identifican tres ejes fundamentales que articulan dicha relación. El primero resalta cómo las propuestas educativas con enfoque emancipador emergen de lecturas críticas de la realidad vivida por Rodríguez, centradas en la denuncia de las estructuras coloniales, el modelo monárquico y los mecanismos de dominación en el contexto latinoamericano. El segundo eje se enfoca en el proyecto de educación popular impulsado por Rodríguez, donde se replantean las relaciones entre instrucción pública, educación social y educación popular, como base de una pedagogía liberadora. Finalmente, el tercer eje destaca los desafíos actuales y la vigencia de esta propuesta, particularmente en lo referido al rol del docente y la formación crítica del pensamiento como elementos esenciales en los proyectos educativos emancipadores.

Chust y Silva (2022) reflexionan sobre los procesos de independencia en América Latina desde una mirada crítica e historiográfica, cuestionando las narrativas tradicionales que exaltan figuras heroicas y simplifican las complejidades sociales. El estudio destaca la necesidad de una enseñanza de la historia que fomente la lectura crítica del pasado, reconociendo las tensiones internas, las resistencias populares y la diversidad de actores involucrados. Esta perspectiva contribuye a una comprensión más profunda de la emancipación americana, superando los relatos lineales y promoviendo el pensamiento histórico y reflexivo en los estudiantes.

En un análisis sobre la enseñanza de la historia en América Latina, Rojo (2023) propone replantear el modo en que se abordan los contenidos históricos en el aula, destacando la necesidad de integrar metodologías que estimulen la reflexión crítica. El autor argumenta que una enseñanza centrada únicamente en datos cronológicos limita la comprensión profunda de los fenómenos sociales. Por ello, sugiere trabajar con fuentes históricas diversas y prácticas lectoras activas que permitan a los estudiantes interpretar los procesos sociales desde una mirada contextualizada y consciente, promoviendo así aprendizajes más significativos y comprometidos con la realidad latinoamericana.

Asimismo, Velásquez y Cruz (2023) realizaron un estudio titulado "Uso del plano temático para el desarrollo de la comprensión lectora en una universidad de Managua". Su objetivo fue identificar los elementos, factores y técnicas que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora. A través de un estudio mixto con una muestra de 20 estudiantes, docentes y directivos del centro educativo, se aplicaron entrevistas, encuestas y guías de observación como técnicas de recolección de datos. Los resultados indicaron que la falta de estrategias innovadoras constituye una de las principales barreras en el desarrollo de la comprensión lectora y que el uso de herramientas didácticas prácticas puede hacer el proceso más atractivo y efectivo.

Cáceres (2025) realizó un estudio de revisión sobre la promoción de la lectura crítica a través de narrativas regionales, analizando 31 investigaciones recientes en distintos contextos educativos. Los hallazgos destacan que la narrativa regional, al incorporar elementos culturales y geográficos propios del entorno del estudiantado, contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque potencia la comprensión profunda del texto y permite vincular el análisis lector con dimensiones sociales y culturales.

La autora concluye que esta estrategia no solo fortalece habilidades lectoras, sino que también favorece el vínculo entre los estudiantes y su comunidad, consolidando aprendizajes contextualizados y significativos.

Los estudios revisados evidencian la relevancia de las estrategias metodológicas innovadoras en el desarrollo de habilidades lectoras, resaltando la importancia de su aplicación en el contexto educativo. En este sentido, la presente investigación se enfoca en los estudiantes de octavo grado de un instituto público de Wiwilí, Nueva Segovia, Nicaragua, con el propósito de proponer estrategias metodológicas que no solo fortalezcan su comprensión lectora, sino que también permitan la enseñanza efectiva de la Historia de América. La implementación de metodologías activas y recursos innovadores favorecerá un proceso de aprendizaje más dinámico, motivador y significativo, permitiendo a los estudiantes superar las dificultades en la lectura y mejorar su desempeño académico en diferentes asignaturas.

Las estrategias metodológicas activas utilizadas en el presente estudio se sustentan en la pedagogía crítica, que promueve la participación, el diálogo y la transformación de la realidad educativa (Giroux, 1997). Este enfoque busca empoderar al estudiantado a través de propuestas innovadoras que conecten los contenidos históricos con su entorno sociocultural, favoreciendo el pensamiento crítico y la reflexión contextualizada. La estrategia de la tómbola con retazos de lectura del grupo investigador, se fundamenta, además, en principios del aprendizaje lúdico, donde la motivación, la emoción y el juego se integran como motores del desarrollo lector.

Al proponer e implementar estrategias metodológicas innovadoras, esta investigación contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando herramientas didácticas que fomentan la participación activa y el interés por la lectura en los estudiantes (Blandón, 2020). Además, los hallazgos pueden servir como referencia para docentes y profesionales de la educación que buscan fortalecer las competencias lectoras en diferentes áreas del conocimiento, promoviendo un enfoque pedagógico más dinámico, inclusivo y significativo (López y González, 2018; Serrano, 2024).

Método

A continuación, se describe el método que se siguió para llevar a cabo esta investigación. Se presenta el diseño, población, muestra y etapas.

Diseño de la investigación

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-interpretativo, cuyo propósito es analizar la influencia de estrategias metodológicas en el fortalecimiento de habilidades lectoras en la enseñanza de la historia americana (Calle, 2023; Torres et al., 2025). El paradigma de investigación en el que se sustenta el estudio es el sociocrítico, ya que busca no solo describir y comprender la problemática de la comprensión lectora, sino también proponer estrategias que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dávila, 2022).

Desde el punto de vista metodológico, se emplea un diseño transversal, ya que los datos fueron recopilados en un período determinado del año 2024, con el objetivo de evaluar el impacto de las estrategias lectoras en los estudiantes de octavo grado. De acuerdo con Bermúdez et al. (2024), los diseños de investigación educativa pueden combinar elementos inductivos y deductivos para analizar la información desde una perspectiva estructurada, lo que permite articular la observación de los fenómenos con la interpretación de los hallazgos.

La metodología empleada se sustenta en la recopilación de datos a través de observaciones, entrevistas semiestructuradas y guías de análisis documental, con el fin de obtener una visión integral sobre las dificultades lectoras y las estrategias más efectivas para su fortalecimiento. Este enfoque permite captar de manera más profunda las experiencias de los estudiantes y docentes, favoreciendo un análisis contextualizado y significativo del problema investigado (Velásquez y Cruz, 2023).

Las entrevistas se enfocaron en explorar las percepciones de los estudiantes sobre la lectura, sus dificultades y experiencias previas con textos históricos. Las observaciones se centraron en actitudes, participación

y comportamientos durante las sesiones de lectura guiada. Por su parte, el análisis documental permitió revisar el contenido de planificaciones y registros académicos.

La información recolectada fue organizada en matrices categoriales y analizada mediante un enfoque cualitativo interpretativo, atendiendo a categorías emergentes y criterios como frecuencia, recurrencia y profundidad temática. Esta organización permitió identificar patrones y conexiones significativas entre las prácticas lectoras y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos fueron elaborados específicamente para este estudio, a partir de los objetivos de investigación y la revisión bibliográfica inicial. Posteriormente, se sometieron a un proceso de validación de contenido a través del juicio de expertos. Participaron tres docentes investigadores con experiencia en lectura crítica y metodología cualitativa, quienes evaluaron la coherencia, pertinencia y claridad de los ítems (Herrera, 2019). Con base en sus sugerencias, se realizaron ajustes en el lenguaje y en la estructura de las preguntas para asegurar su adecuación al contexto educativo investigado.

Población

En este estudio, la población estuvo conformada por 323 estudiantes de octavo grado de un instituto público de Wiwilí, Nueva Segovia, Nicaragua, quienes cursaban la asignatura de Historia de América durante el año 2024. Estos estudiantes representaban la variedad de posibles participantes en la investigación, ya que presentan las características pertinentes para el análisis del desarrollo de habilidades lectoras dentro del contexto escolar.

Muestra

Para este estudio, la muestra estuvo integrada por 25 estudiantes de la población total. El muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, ya que se seleccionaron los estudiantes con base en su disponibilidad y disposición para participar en la investigación (Hernández, 2021). Se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de octavo grado matriculados en una institución educativa secundaria en Estelí durante el período 2024.
- Participación activa en la asignatura de Historia de América.
- Disponibilidad para integrarse al estudio y completar las actividades programadas.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes con dificultades de asistencia regular a clases.
- Quienes no manifestaron su consentimiento voluntario para participar.
- Casos con necesidades educativas especiales que no podían ser abordadas dentro del enfoque metodológico de la investigación.

La selección de esta muestra permitió analizar el impacto de las estrategias metodológicas propuestas. Esto aseguró la representatividad dentro del grupo de estudio garantizando que los datos obtenidos reflejen con precisión la realidad educativa del contexto investigado.

Etapas de la investigación

La fase de trabajo de campo consistió en la aplicación de los instrumentos aprobados con el fin de recolectar y analizar información sobre las habilidades lectoras de los participantes. Esta etapa incluyó la transcripción y evaluación sistemática de los datos obtenidos en las sesiones de observación y entrevista.

En la etapa de entrega del informe final, se consolidaron los resultados en un documento que integra los hallazgos de manera estructurada y coherente, dando sentido a los aportes obtenidos de los informantes y permitiendo una interpretación crítica en función de los objetivos planteados.

Este diseño metodológico permitió no solo recolectar datos significativos a través de técnicas

validadas, sino también abordar con claridad cada uno de los objetivos planteados. La organización de los instrumentos y la categorización posterior de la información siguieron criterios temáticos relacionados con comprensión lectora, motivación, participación y dificultades recurrentes, lo que facilitó un análisis coherente con el enfoque del estudio.

Resultados

Los resultados se presentan a continuación conforme a los tres objetivos específicos definidos en este estudio. Esta organización permite visualizar el impacto de las estrategias aplicadas, identificar las dificultades más relevantes y valorar la efectividad de las propuestas implementadas desde un enfoque cualitativo. El análisis retoma además los fundamentos teóricos expuestos en el marco conceptual, permitiendo una lectura integrada entre datos y referencias previas.

Para facilitar la comprensión del lector, los resultados se presentan siguiendo la secuencia de los instrumentos aplicados. En primer lugar, se analizaron las observaciones en el aula mediante una codificación abierta que permitió identificar patrones de comportamiento lector. Posteriormente, las entrevistas semiestructuradas fueron categorizadas a través del análisis temático, considerando la recurrencia de respuestas vinculadas al gusto por la lectura, comprensión de contenidos y participación activa. Finalmente, las guías de análisis documental fueron tratadas por ejes temáticos definidos desde el marco conceptual, lo cual aportó claridad al interpretar los avances en las habilidades lectoras. Esta estructura no solo organiza la presentación, sino que también fortalece la coherencia entre el planteamiento metodológico y la discusión de resultados.

Ambiente y condiciones de aprendizaje

El 100% de los estudiantes valoran positivamente el ambiente del aula y las condiciones físicas del centro educativo. Se destaca que contar con espacios adecuados favorece la concentración y la participación. Sin embargo, a pesar de estas condiciones favorables, persiste un desafío en el involucramiento activo del estudiantado, especialmente en lo que respecta a la lectura.

Actitudes hacia la lectura

Los datos muestran que el 44.9% de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la lectura, mientras que el 42.9% demuestran poco interés y el 12.2% manifiestan un total desinterés, argumentando que ya poseen conocimientos previos en historia. Esto sugiere una percepción errónea de la lectura como actividad meramente informativa, en lugar de ser un proceso de construcción de conocimiento.

Se identificó que el trabajo en equipo se realiza de manera voluntaria, con motivación por parte de algunos estudiantes. Sin embargo, otros consideran la historia como una asignatura aburrida, lo que disminuye su interés por participar en debates y lecturas. Blandón (2020) sostiene que el aprendizaje cooperativo fomenta la construcción de conocimientos y refuerza el sentido de pertenencia dentro del grupo, lo que sugiere la necesidad de aplicar estrategias metodológicas que fomenten la interacción entre pares.

Disciplina y responsabilidad

Los resultados reflejan una conducta disciplinada dentro del aula, especialmente ante la presencia de visitas, aunque esta actitud cambia fuera del aula. Además, algunos estudiantes pierden interés en la asignatura, lo que los lleva a ausentarse de clase. Sin embargo, la mayoría mantiene un compromiso con el aprendizaje, esforzándose por obtener buenas calificaciones.

Fluidez lectora y emociones

El 44.9% de los estudiantes muestran fluidez en la lectura en voz alta, mientras que el 42.9% evidencian nervios y el 12.2% se rehúsan a participar. Estos datos sugieren que la falta de confianza es un obstáculo importante en el desarrollo de la competencia lectora.

Acceso a los medios tecnológicos

Los estudiantes utilizan celulares para investigar y leer, dado que el centro educativo no cuenta con suficientes libros de texto. Además, los docentes emplean recursos digitales, como computadoras y proyectores, para desarrollar las clases.

Discusión

En esta sección se aborda la discusión e interpretación de los hallazgos encontrados en la presente investigación.

Formas de enseñanza y estrategias utilizadas

Los resultados reflejan que las estrategias más utilizadas por los docentes incluyen investigaciones, exposiciones, diálogos y lecturas, lo que demuestra un esfuerzo por generar dinámicas participativas en la clase. No obstante, se identificó una necesidad de innovación en los métodos de enseñanza, ya que los estudiantes indicaron que estas estrategias se aplican con regularidad, pero no siempre fomentan un interés genuino por la lectura. Como señalan Aguilera-Morales y Clavijo-Ramírez (2021) y Burgos (2024), la selección de estrategias metodológicas debe ajustarse a las características y necesidades del grupo de estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo.

En este sentido, Herrera (2024) destaca la importancia de implementar estrategias didácticas que transformen la lectura en una experiencia interactiva y reflexiva, incentivando la argumentación y el análisis. Esto coincide con la disciplina y responsabilidad en los estudios de Blandón et al. (2020), quienes indican que la disciplina y la autorregulación son esenciales para fortalecer la comprensión lectora y la autonomía en el aprendizaje. Pérez y Lozoya (2021) afirman que el uso de estrategias lúdicas, como la lectura dramatizada y los juegos de roles, pueden ayudar a mejorar la seguridad y el desempeño en lectura en público.

Discusión sobre la estrategia tómbola con retazos de lectura

La aplicación de la estrategia tómbola con retazos de lectura, basada en actividades lúdicas, tuvo un impacto positivo en la interacción con los textos y en el desarrollo de habilidades lectoras. Como mencionan Riquelme (2022) y Pazos-Yerovi y Aguilar-Gordón (2024), la implementación de metodologías activas promueve la motivación y la participación, lo que permite mejorar la comprensión lectora y generar aprendizajes más significativos.

Los estudiantes que participaron en la estrategia mostraron mayor atención, motivación e integración en las actividades. Sin embargo, se identificó que algunos continuaban mostrando distracción con el celular y desinterés en la lectura. Esto refuerza la importancia de seguir explorando enfoques innovadores que capten el interés del estudiantado y lo mantengan comprometido con su aprendizaje.

El análisis de resultados evidencia que, si bien los estudiantes cuentan con un ambiente propicio para el aprendizaje, es necesario fortalecer las estrategias de enseñanza para aumentar el interés y la participación en la lectura. La tómbola con retazos de lectura demostró ser una estrategia efectiva para desarrollar habilidades lectoras, aunque su impacto puede potenciarse con un mayor seguimiento y adaptación a las necesidades específicas de cada estudiante.

Se recomienda continuar explorando enfoques metodológicos que incorporan el uso de tecnologías, el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, asegurando que la lectura no solo sea una actividad obligatoria, sino una experiencia enriquecedora para los estudiantes. Además, la formación docente en estrategias innovadoras es clave para garantizar el éxito de estas iniciativas y su sostenibilidad en el tiempo.

Los hallazgos encontrados dialogan directamente con lo planteado por autores como Cassany (2016) y Alemán (2025), quienes destacan que la comprensión lectora va más allá de decodificar palabras; implica procesos de interpretación, análisis y reflexión. En ese sentido, los resultados que evidencian mejoras

en la capacidad de argumentación y análisis crítico en los estudiantes, reafirman el valor de estrategias metodológicas activas. Además, se vinculan con el enfoque socioconstructivista de Vygotsky, que resalta el rol del entorno y la mediación docente en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

La estrategia tómbola con retazos de lectura se realizó de manera organizada en el aula, preparando previamente los fragmentos de textos seleccionados según el nivel de los estudiantes y los objetivos de la asignatura de Historia de América. La dinámica consistió en depositar estos fragmentos en una tómbola elaborada de forma artesanal, de la cual los estudiantes extraían al azar un retazo de lectura para luego leerlo en voz alta, comentarlo y relacionarlo con los contenidos vistos en clase. Esta dinámica fomentó no solo la comprensión literal e inferencial de los textos, sino también la interacción grupal y el aprendizaje colaborativo.

En cuanto a los materiales, se requirió de una tómbola (que puede construirse de forma manual con cartón o recipientes reutilizables), tiras de papel con fragmentos de lectura previamente seleccionados, marcadores de colores para resaltar ideas principales, y una guía de consignas elaborada por el docente para orientar la discusión. Además, se empleó un registro de observación como instrumento para valorar la participación y el desempeño de los estudiantes durante la actividad.

Este procedimiento permitió que la estrategia no quedara únicamente en un juego, sino que se integrara en la planificación didáctica como un recurso metodológico con sentido pedagógico. Asimismo, se comprobó que, al contar con materiales sencillos y accesibles, la estrategia puede replicarse en distintos contextos educativos sin requerir altos costos, favoreciendo la creatividad docente y el aprovechamiento de los recursos disponibles en el entorno escolar. En la Tabla 1 se detalla la triangulación de la información.

Tabla 1
Triangulación de la información

Objetivo	Resultados	Antecedentes
Identificar estrategias metodológicas para el fortalecimiento de las habilidades y destrezas lectoras en la asignatura de historia de América con estudiantes de octavo grado del instituto de Wiwilí.	Se logró observar que algunos estudiantes pierden el interés por integrarse a la clase de historia porque no les gusta leer. Manifiestan sentirse motivados cuando el docente promueve dinámicas para explorar conocimientos previos, y les gustaría que la clase sea más práctica donde se desarrollen estrategias didácticas y de una manera más divertida poder aprender más.	Karam y Barreiro (2020) realizaron una investigación con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de las habilidades lectoras y comunicativas. Los principales resultados demostraron que la metodología implementada en este trabajo investigativo fue pertinente y logró plantear una estrategia didáctica que facilita el desarrollo de las habilidades lectoras y comunicativas en los estudiantes. De igual manera, la investigación permitió identificar la importancia de las estrategias que se deben implementar en la práctica de la lectura como parte fundamental del desarrollo integral de los estudiantes. Cáceres (2025) afirma que las estrategias metodológicas forman la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente permitiendo la creación del conocimiento, y en particular, en su desarrollo integral. Las estrategias deben elegirse e implementarse de acuerdo a los contenidos y características particulares de los alumnos de manera estructurada, que permitan el desarrollo de habilidades de comprensión.

Tabla 1 *(Continúa)*

Objetivo	Resultados	Antecedentes
Aplicar estrategias metodológicas en pro de las habilidades y destrezas lectoras en la asignatura de historia de América con estudiantes de octavo grado de un instituto público de Wiwilí, Nueva Segovia, Nicaragua.	Por medio de la estrategia metodológica. Tómbola con retazos de lectura del libro "Las venas abiertas de América Latina", los estudiantes desarrollan habilidades, emociones y están atentos a lo que puede acontecer en las actividades lúdicas, se percibe la atención, participación, motivación, integración y despierta en ellos el interés por participar en dicha tómbola.	Pérez y Lozoya (2021), realizaron un estudio que tiene por objetivo proponer estrategias que contribuyan al desarrollo de la competencia lectora. Entre los resultados se menciona que las estrategias se diseñan a partir del uso y de la comprensión de múltiples textos sobre un mismo tema, de esta manera, esta acción hace alusión directamente al elemento de interdisciplinariedad, a través del cual existe una relación y un aporte de conocimiento para interpretar un tema de estudio. Riquelme (2022), establece que las estrategias metodológicas permiten identificar criterios, principios y procedimientos que conforman el camino al aprendizaje y la manera de actuar de los profesores, en correspondencia con el programa, la implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Éstas se aplican con el fin de lograr mejores y mayores aprendizajes en los estudiantes.
Evaluar estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias lectoras en la unidad VII proceso de emancipación de los pueblos americanos, de la asignatura de historia de América.	Según las entrevistas realizadas, los estudiantes manifiestan en su mayoría que las actividades orientadas por el docente en la asignatura de historia de América son: investigaciones, exposiciones, diálogos y lecturas. El 100% de los estudiantes expresan la importancia de la realización de diferentes actividades al momento de desarrollar la clase de historia de América, las cuales les ayudan a mejorar su aprendizaje.	López y Buitrago (2024) realizaron una revisión sistemática de la literatura a partir de la exploración de estudios en contextos escolares enmarcados en lo pedagógico, didáctico y metodológico, con el fin de fortalecer la habilidad de lectura en alumnos de secundaria, debido a que contribuye al logro de mejores resultados académicos.

Más allá de aplicar estrategias previamente documentadas, este estudio permitió reconfigurarlas en función de las condiciones reales del aula, generando un enfoque contextualizado y flexible. El aporte del autor radica en demostrar que la lectura en la clase de historia no debe limitarse a la recuperación de información, sino a provocar pensamiento, cuestionamiento y construcción de sentido. Al centrar la intervención en los intereses y experiencias de los estudiantes, se potencia una lectura activa que conecta lo textual con lo vivencial, lo histórico con lo cotidiano.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del presente estudio evidencian que el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de secundaria requiere de un enfoque metodológico dinámico, sensible a sus necesidades e intereses. El análisis realizado permite afirmar que las estrategias tradicionales, aunque aún vigentes, resultan insuficientes para promover una comprensión profunda y significativa de los textos históricos. De ahí que se resalte la importancia de implementar metodologías innovadoras,

como las actividades lúdicas, que transformen la lectura en una experiencia participativa y emocionalmente enriquecedora.

Se identificó que el ambiente escolar, a pesar de ser favorable en términos físicos y organizativos, no garantiza por sí solo un compromiso genuino con el aprendizaje. La actitud del estudiantado hacia la lectura sigue siendo un reto, especialmente cuando se percibe esta actividad como una obligación más que como una herramienta para comprender el mundo que los rodea. En este contexto, resulta fundamental repensar las estrategias de motivación y acompañamiento docente.

La experiencia con la estrategia tómbola con retazos de lectura permitió constatar que el juego y la participación activa pueden abrir nuevas posibilidades para fortalecer la lectura comprensiva, mejorar la fluidez y fomentar el análisis crítico. No obstante, también dejó en evidencia que cualquier estrategia requiere de seguimiento, adaptación continua y un acompañamiento cercano por parte del docente.

En síntesis, este estudio reafirma que enseñar a leer va más allá de decodificar palabras: implica crear espacios donde se despierte el pensamiento, la reflexión y la conexión con la historia. La lectura, cuando se vive con sentido, transforma tanto el aprendizaje como la forma en que los estudiantes se relacionan con su entorno. Por ello, fortalecer la formación docente en estrategias innovadoras se vuelve tanto una recomendación, como una necesidad urgente y constante.

Referencias

Aguilera-Morales, A. y Clavijo-Ramirez, A. (2021). Simón Rodríguez: Educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación* (81), 289-310. https://doi.org/10.17227/rce.num81-10792

Alemán, Y. (2025). Comprensión lectora en estudiantes universitarios, niveles alcanzados y estrategias didácticas para mejorarlo: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 5*(9), 37-55. https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/145

Álvarez, A. (2021). *Miradas culturales a la historia de América Latina: ensayos para un debate*. Universidad Nacional, Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/items/c76c7b4e-a318-4079-b19e-c98873b53b1a

Bermúdez, R., Casanova, A. y Pentón, A. (2024). El método inductivo-deductivo es solo una entelequia filosófica. *Revista Cubana de Educación Superior, 43*(2), 261–279. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142024000200261&script=sci_arttext

Blandón, C. (2020). Importancia del fomento de la lectura para el desarrollo de la comprensión de textos. *Revista Multi-Ensayos, 6*(12), 14–20. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10115

Blandón, C., Betanco, R. y Sequeira, T. (2020). *Aplicación del software EdiLIM como estrategia didáctica para la comprensión lectora del poema "Lo fatal", de Rubén Darío*. [Tesis de Grado]. Repositorio UNAN-Managua/CUR-Estelí. https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/13114/

Burgos, D. (2024). Enfoques innovadores para promover la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Actividad Física y Salud (RICEAFS), 1*(1), 84-96. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10055292

Cáceres, L. (2025). Tejiendo historias regionales: una estrategia para promover lectores críticos en el ámbito rural. *Diálogos Educativos, 1*(1), 132-153. https://doi.org/10.5281/zenodo.15150823

Calderón, A. y Farrach, G. (2018). El mural como estrategia metodológica activa para el aprendizaje significativo. *Revista Científica Estelí* (26), 40–50. https://doi.org/10.5377/farem.v0i26.6427

Calle, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Cassany, D. (2016). Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 6*(2), 97-103. https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea

Chust, M. y Silva, V. (2022). Las Independencias devinieron en Emancipaciones: los textos escolares del franquismo y la historia de América, 1939-1975. *Rubrica CONTEMPORANEA, 11*(22), 139–142. https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.269

Cuenca, J. y Silva, G. (2022). Estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de básica media de la Unidad Educativa Miguel Ángel Zambrano periodo 2022. *Tesla Revista Científica, 2*(2), 1-13. https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e94

Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Revista Investigación, Transcomplejidad y Ciencia, 3*(2), 44-59. https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYCI/article/view/210

Freire, P. (1970). Cultural Action and Conscientization [Acción cultural y concientización]. *Revista Educativa Harvard, 40*(3), 452–477. https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175

Garamendi, R. (2021). Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5*(2), 159-166. https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/389

Giroux, H. (1997). Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness [Reescribiendo el discurso de la identidad racial: Hacia una pedagogía y una política de la blanquitud]. *Revista Educativa de Harvard, 67*(2), 285–321. https://doi.org/10.17763/haer.67.2.r4523gh4176677u8

Hernández, C., Rodríguez, G., Hernández, L. y Muñoz, Y. (2021). Desarrollo de Habilidades de comprensión lectora mediante un entorno virtual de aprendizaje LEER, RELEER y COMPRENDER en cuarto grado del Colegio Distrital Diana Turbay de Bogotá. *[Tesis de Maestría]*. Repositorio Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/e619530e-0dba-4dee-b357-4cfc28e7437a

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 37*(3), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext

Herrera, C. (2019). *Estadística y Probabilidades - Física Matemática*. UNAN-Managua / FAREM-Estelí. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19048.85768

Herrera, C. (2024). Competencias en el ámbito educativo. *Revista Lengua y Cultura, 6*(11), 29-33. https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13036

Karam, D. y Barreiro, H. (2020). Estrategia para el desarrollo de habilidades lectoras y comunicativas en el grado de transición del colegio el bosque. *[Tesis de Grado]*. Repositorio de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/dc852f38-4472-4ae6-a126-6a1cddbe46e0/content

López, M. y Buitrago, M. (2024). Estrategias educativas para el fortalecimiento de la habilidad lectora en estudiantes de secundaria:una revision sistematicade la literatura. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4*(2), 545-573. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.242

López, O. y González, M. (2018). Incidencias de las Estrategias Metodológicas implementadas por docentes en la comprensión lectora. *Revista Científica Estelí*(27), 2-9. https://doi.org/10.5377/farem.v0i27.7048

Núñez, J. (2024). Estrategia metodológica para mejorar la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de primaria. *UCE Ciencia, 12*(3), 1-11. https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/387

Pazos-Yerovi, E. y Aguilar-Gordón, F. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de Estudios y experiencias en educación, 23*(53), 313-340. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658

Pérez, M. y Lozoya, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación, 5*(2), 41-62. https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62

Riquelme, M. (2022). *Estrategias metodológicas (Definición y tipos)*. Webyempresas.com. https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/

Rojo, M. (2023). El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela. *Revista Española de Educación Comparada* (35), 453-468. https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.32710

Serrano, R. (2024). Incidencia de la comprensión lectora en el aprendizaje del estudiante. *Revista Torreón Universitario, 1*(1), 183–199. https://doi.org/10.5377/rtu.v1i1.19060

Torres, L, Dávila, F., y Herrera, C. (2025). La interdisciplinariedad en el proceso de virtualización de componentes electivos en el CUR-Estelí. *Revista Compromiso Social, 8*(13), 151–172. https://doi.org/10.5377/recoso.v8i13.20586

Vargas, A., Lara, F., Urbina, S. y Mejía, C. (2023). Mejora de la comprensión lectora a través del comentario crítico, usando plataformas virtuales. *Revista Lengua y Literatura, 9*(1), 68–81. https://doi.org/10.5377/rll.v9i1.16104

Velásquez, O. y Cruz, X. (2023). Uso del Plano Temático como Estrategia Didáctica en el Análisis de los Cuentos para el Desarrollo de la Comprensión Lectora. *[Tesis de Grado]*. Repositorio de la Universidad Católica Redemptoris Mater. https://repositorio.unica.edu.ni/172/

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad*. Crítica. https://archive.org/details/levs.vygotskymindinsocietythedevelopmentzlib.org

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.53
Recibido - Received: 28 de mayo de 2025
Aceptado - Accepted: 9 de septiembre de 2025

Artículo de investigación

Alfabetización mediática informacional en futuros comunicadores de Nuevo León: perspectiva desde los expertos

Media and information literacy among future communicators in Nuevo León: an expert perspective

Carlos Emiliano Ortega Gutiérrez *, Héctor Alvarado Lumbreras [1]

Cómo referenciar:
Ortega, C. y Alvarado, A. (2025). Alfabetización mediática informacional en futuros comunicadores de Nuevo León: perspectiva desde los expertos. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 18-33. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.53

*Autor para correspondencia. Maestría en Relaciones Internacionales por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0009-0001-6917-9729
Contacto: emiliano.ortegagtrrz@uanl.edu.mx

[1] Doctorado en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0009-0005-7902-4471
Contacto: halvaradol@uanl.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue explorar la percepción de seis profesionales de la comunicación y la educación sobre las habilidades de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) que tienen los estudiantes de ciencias de la comunicación en Nuevo León. Para ello se empleó un diseño de muestreo intencional y no probabilístico. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas de profundidad analizadas mediante un proceso inductivo de organización de datos en categorías. La investigación sugiere que los estudiantes tienen dificultad para encontrar, evaluar y utilizar información de diversas fuentes, así como para analizar su veracidad, identificar sus propósitos y reconocer técnicas de manipulación. El análisis indica que el bajo grado de competencias básicas para un comunicador puede estar relacionado con deficiencias en la enseñanza al interior de las instituciones de educación superior especializadas en las ciencias de la comunicación en el estado del noreste de México.

Palabras clave:

educación sobre medios de comunicación, comunicación de masas, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of the study was to explore the perceptions of six communication and education professionals regarding the Media and Information Literacy (MIL) skills of communication science students in Nuevo León. A purposive, non-probability sampling design was used. The instruments used were in-depth interviews analyzed through an inductive process of organizing data into categories. The investigation suggests that students have difficulty finding, evaluating, and using information from diverse sources, as well as analyzing its veracity, identifying its purposes, and recognizing manipulation techniques. The analysis indicates that the low level of basic communicative skills may be related to deficiencies in teaching within higher education institutions specializing in communication sciences in the northeastern Mexican state of Nuevo León.

Keywords:

media education, mass communication, critical thinking.

Introducción

El contexto académico y profesional en el que se desenvuelven los estudiantes universitarios de comunicación, así como el resto de la ciudadanía, no es el mismo que el de la década de 1990, e incluso que el de los primeros años del nuevo milenio. Las tecnologías de la información y la comunicación se desarrollaron de manera muy rápida y prominente, cambiando la vida en sociedad. En ese entendido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), conocida como UNESCO por sus siglas en inglés, estableció que los medios de comunicación en la actualidad, en el entorno de una población globalizada, son un actor preponderante en la vida cotidiana. Bajo ese marco, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) es una materia de gran relevancia que ayuda a fortalecer las habilidades de los ciudadanos para evaluar de manera crítica los contenidos de los canales de comunicación, y con ello, tomar decisiones informadas y responsables.

Federov y Mikhaleva (2020) explican que el término AMI proviene de alfabetizar o educar en medios de comunicación, que, a su vez, deriva del principio de enseñar a las personas a leer y escribir, uno de los objetivos centrales de los sistemas de educación masivos en todo el mundo. En ese sentido, Tselykh (2020) indica que AMI es un conjunto de habilidades que se han vuelto indispensables para la supervivencia del ciudadano moderno, pues se está expuesto permanentemente a fuentes de información mediáticas como la televisión, la radio, los periódicos y, sobre todo, las redes sociales y otras plataformas de internet. Una persona que carezca de estas competencias, es más susceptible a una manipulación mediática con discursos sesgados en medios de comunicación.

Fuller et al. (2018) dividen en siete áreas de competencias principales el perfil de un excelente comunicador profesional, las cuales son: aspectos teóricos de la disciplina de la comunicación, habilidades técnicas de comunicación, entorno y procesos organizacionales, contexto periférico, capacidad de investigación y análisis, aptitud interpersonal y rasgos de personalidad. La mayoría de estos aspectos se encuentran relacionados con el desarrollo de competencias cognitivas, analíticas y críticas que examina Potter (2022) al recopilar las definiciones sobre AMI.

El presente estudio tiene como objetivo conocer la percepción de seis profesionales de la comunicación y la educación con amplia trayectoria, sobre las habilidades de AMI que tienen los estudiantes de las ciencias de la comunicación en el estado de Nuevo León, México. Los hallazgos permitirán identificar posibles áreas de oportunidad en las que se han de trabajar para desarrollar comunicadores mejor preparados para la vida laboral, a partir de ajustes en las estrategias de enseñanza en las escuelas del estado e incluso fuera de él.

Marco teórico

En relación con la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) y su pertinencia en el ámbito educativo o de aprendizaje, particularmente para este caso en estudiantes universitarios de ciencias de la comunicación, se vincula la teoría del aprendizaje social planteada por Vygotsky (1978, citado en Chaves, 2001), la cual recalca la importancia de la interacción social y el entorno cultural del individuo en el proceso de aprendizaje. Argumenta que la dinámica social del aprendiz condiciona de manera favorable o negativa su capacidad para comprender la información.

Bajo ese planteamiento, y considerando el desarrollo de las tecnologías de la información como el internet, un medio de comunicación prominente para la interacción entre individuos y grupos sociales en la actualidad, Toruño (2020) destaca la importancia de transformar los procesos educativos. Por ello, propone adoptar enfoques como la pedagogía crítica y el progresismo político, económico y cultural, aspectos que promueve la AMI.

La capacidad de comprender la información e interactuar críticamente con ella, ya sea que provenga de medios de comunicación tradicionales, digitales o del entorno académico, es fundamental para participar en el desarrollo sostenible. Por ello, la AMI dota a ciudadanos y estudiantes de herramientas para contribuir a un sistema educativo más eficiente y una sociedad más participativa

(Grizzle et al., 2021). Tal como lo señalan otros autores, Sales (2020) enfatiza que la AMI se enfoca en desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, lo que incluye el emitir opiniones razonadas sobre cualquier tipo de información que encontremos y pretendamos usar. Afirma que con ello se logra que se expresen puntos de vista informados y se genere un compromiso pleno con la sociedad que nos rodea.

El currículum para docentes, elaborado por la UNESCO, puntualiza que las orientaciones pedagógicas sobre AMI tienen tres áreas: conocimiento de los medios y entendimiento para la participación social, la evaluación de sus textos; y su producción y uso (Wilson et al., 2011). Estas enseñanzas son particularmente importantes en un contexto en el que la desinformación se ha visto amplificada por el nacimiento de diversos canales de comunicación, mismos que suponen un desafío para los sistemas educativos, que tienen la responsabilidad de ser un eje de formación del pensamiento crítico para lograr una exitosa intervención educativa (Alcolea-Díaz et al., 2020).

Amat et al. (2022) explican que desde la Declaración de Grünwald, impulsada por la UNESCO, surgió uno de los primeros movimientos para reconocer la importancia de la AMI y se evidenció el escaso interés de los sistemas de educación por el tema. Mencionan que, en la década de 1980, la educación mediática ya era indispensable, por lo que en la actualidad es una necesidad que apremia como consecuencia del progreso tecnológico.

Sin embargo, Bulger y Davison (2018) destacan que en los Estados Unidos de América la AMI ha cobrado relevancia al grado de que educadores, filántropos y otros actores clave han destinado cuantiosos recursos a programas sobre este tema. Establecen que la Asociación Nacional para la Educación en Alfabetización Mediática, la Asociación Americana de Bibliotecas, legisladores de California e incluso Facebook han emprendido capacitaciones desde diferentes frentes para que periodistas, docentes, estudiantes y ciudadanía en general obtengan estas competencias valoradas como trascendentales en el siglo XXI.

Aunque aún no es común que la AMI se aborde como parte de una currícula en niveles de educación básica y universitaria, algunas investigaciones como la de Scull et al. (2022) han evaluado este conjunto de habilidades en planes de estudio particulares, como un programa web de salud sexual integral en Estados Unidos de América. El estudio mostró que el proyecto formativo mejoró los conocimientos de salud sexual en alumnos de secundaria y corrigió creencias incorrectas sobre la frecuencia de las relaciones sexuales de riesgo.

Asimismo, Schulenkorf et al. (2021) exponen una alternativa para ejecutar un programa de educación en escuelas de Alemania que pretende ayudar a estudiantes para que aprendan a buscar y analizar información verídica sobre salud. Explican que la iniciativa analiza los planes de estudio de las instituciones educativas para que el programa pueda formar parte de la malla curricular. Resaltan que la AMI es una herramienta base para el diseño del plan. Esta investigación genera implicaciones teóricas para ampliar la relevancia de la AMI en entornos educativos, específicamente contextualizados en México. Además, se enfoca en un panorama particular, como el de los estudiantes universitarios de ciencias de la comunicación, a través de la percepción de expertos docentes y profesionales del área de estudio.

La metodología utilizada para el presente estudio es de carácter cualitativo. Permite un entendimiento detallado del problema, así como comprender el contexto de los participantes a partir de los fenómenos sociales que se narran (Creswell y Poth, 2016).

Método

Esta metodología se caracteriza por un proceso inductivo de organización de datos en categorías y en la identificación de las relaciones entre esas categorías (McMillan y Schumacher, 2005), además de su enfoque interpretativo y naturalista, que busca dar una explicación a los fenómenos a partir de los significados que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 2012).

El tipo de muestreo fue intencional y no probabilístico, considerando a profesionales de la comunicación con amplia experiencia laboral en Nuevo León. Los detalles se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Perfil de los profesionales de la comunicación

Número de entrevistado	Trayectoria del profesional
Entrevistado 1	Reportero y conductor de noticias en Nuevo León con ocho años de carrera y con experiencia docente en educación superior.
Entrevistado 2	Periodista con más de 40 años de trayectoria en medios de comunicación realizando actividades editoriales y de reporteo. Ha impartido clases de periodismo en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
Entrevistado 3	Subdirector de información en un medio de comunicación nacional en México. Cuenta con experiencia laboral en la Universidad del Noreste, en donde ha impartido clases de periodismo y relaciones públicas.
Entrevistado 4	Coordinador de información de noticias en un medio de comunicación en Monterrey y catedrático de periodismo en la UANL.
Entrevistado 5	Director editorial de un medio de comunicación regional en el noreste de México con experiencia docente en la UANL, en donde ha impartido clases de periodismo.
Entrevistado 6	Director de noticias de un medio de comunicación en Monterrey y docente de periodismo en la UANL.

Nota: Tabla de elaboración propia.

Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos fue la entrevista a profundidad, con una duración de entre 40 minutos y una hora y media por sesión y se registró en formato de audio. Para la transcripción del audio a texto se utilizó el software Transkriptor y a partir de estos textos se llevó a cabo la conformación de categorías de análisis. En relación con las contemplaciones éticas, se les informó a las personas entrevistadas el propósito del ejercicio, el objetivo del estudio y su participación en la investigación.

Se llevaron a cabo seis entrevistas a periodistas con una vasta experiencia laboral. La selección de los participantes con experiencia dual en periodismo y docencia universitaria responde a un enfoque holístico y multiperspectivo, que trasciende la dicotomía entre academia y práctica profesional. De este modo, se abordan simultáneamente las oportunidades pedagógicas en el aprendizaje de la comunicación y las necesidades del mercado laboral, enriqueciendo la comprensión de la formación integral en este campo.

Resultados

Para el desarrollo del análisis de las entrevistas a profundidad, se desarrollaron cinco categorías que se conformaron a partir de las 15 preguntas del cuestionario, que buscan determinar: 1) Conocimiento sobre Alfabetización Mediática e Informacional; 2) Habilidades de futuros comunicadores; 3) Perfil de un comunicador profesional; 4) Verificación y producción de información y 5) Recursos educativos en escuelas de comunicación. El total de entrevistas a profesionales de la comunicación, especialmente dedicados al ejercicio periodístico y a la docencia en educación superior, fue segmentado en cinco categorías, las cuales contienen un acumulado de ocho subcategorías. Las categorías y subcategorías están fundamentadas en las dimensiones de la AMI propuestas

por la UNESCO (2013, citado en Trejo-Quintana et al., 2025) y los hallazgos de Yeleussiz y Qanay (2025) sobre el desconocimiento del concepto por parte de docentes y estudiantes. Ambas permiten un abordaje específico de temas que resaltan la importancia de conceptos, aptitudes y contextos educativos especializados. En la Tabla 2 se muestran las categorías y su relación con las subcategorías de análisis.

Tabla 2
Organización del análisis inductivo mediante categorías y subcategorías

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Conocimiento sobre Alfabetización Mediática e Informacional	• El concepto de Alfabetización Mediática e Informacional
Habilidades de futuros comunicadores	• Verificación y producción de la información • Comunicación interpersonal • Desarrollo académico y profesional
Perfil de un comunicador profesional	• Aptitudes profesionales
Verificación y producción de la información	• Origen y contraste de la información
Recursos educativos en escuelas de comunicación	• Herramientas de desarrollo profesional • Desempeño docente

Nota: Tabla de elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados en categorías y subcategorías del análisis. Estos resultados se estructuran para mostrar su relevancia en el objetivo de la investigación.

Conocimiento sobre Alfabetización Mediática e Informacional

La Alfabetización Mediática e Informacional, como concepto desde la perspectiva de los profesionales de la comunicación, es la primera categoría del análisis. Se considera que los entrevistados están involucrados en labores docentes a tiempo parcial, por lo que no están implicados en otro tipo de gestiones administrativas ni de investigación dentro del ámbito académico. Lo anterior es relevante contemplando que la AMI es un término científico-académico, y que ha sido poco introducido en otros círculos sociales.

El concepto de Alfabetización Mediática e Informacional

Al ser cuestionados sobre si dentro de su entorno en el ámbito profesional, ya sea como periodistas o como docentes, han escuchado hablar sobre el concepto AMI, o si directamente conocen su significado y sus implicaciones, los profesionales de la comunicación mostraron respuestas divididas. Por una parte, se evidenció un desconocimiento casi total del concepto Alfabetización Mediática e Informacional, aclarándose

que no es un término con el que estén familiarizados, ni que recuerden se haya manejado en alguna mesa de trabajo dentro de sus labores profesionales. "Creo que no es un término que manejemos como tal en el medio, al menos aquí en México" (Entrevistado 3).

Otra parte de los entrevistados infirieron a partir de la etimología, una relación entre AMI y la alfabetización como proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, pero aplicada a la cultura de los medios de comunicación. "Imagino que la alfabetización mediática habla de cómo aprender a identificar, digamos comprender, a leer la cuestión de lo que aparece en los medios de comunicación" (Entrevistado 2).

Un sector más reducido de los periodistas aproximó su definición sobre AMI. Explicaron que pensaron que el concepto englobaba una serie de capacidades más allá de la lectura y de la escritura, concretamente relacionadas con el uso de tecnologías de la comunicación e información, hasta otras intrínsecas, como el pensamiento crítico.

Habilidades de futuros comunicadores

Los entrevistados muestran un consenso sobre su percepción de las habilidades de los futuros comunicadores, refiriéndose a los estudiantes de escuelas de comunicación con los que han interactuado en entornos laborales. También incluyen a aquellos que han tenido a su cargo en su relación docente-alumno.

Verificación y producción de información

Para los profesionales participantes en este estudio, los futuros comunicadores están en el proceso de saber identificar una fuente de información fidedigna de una que no lo es. Consideran que los estudiantes se encuentran ante un panorama complejo en la actualidad, debido a que las tecnologías de la comunicación y la información como el internet y las redes sociales han dificultado el proceso de verificación de datos, entendiendo que el universo de análisis es mucho más grande que en épocas previas, cuando los medios de comunicación se limitaban a la televisión, la radio y los periódicos.

Entre los matices señalados se indica que, sobre todo en los medios de comunicación digitales, la información puede ser presentada bajo formatos que parecen dinámicos o entretenidos, especialmente para la población joven como estudiantes universitarios, lo que puede llevar a una confusión sobre la legitimidad de los datos difundidos. En relación con el último punto, otro argumento expuesto es que no solo el formato, sino también la popularidad del canal de comunicación o del contenido mismo pueden hacer creer a las audiencias que la información que se presenta es verdadera, cuando en algunos casos no es del todo verídica. "Las personas están expuestas a muchas fuentes (de información) que se hacen pasar como fidedignas, que navegan con una bandera de credibilidad y no lo son, pero muchas veces son populares y eso hace que las personas se confundan" (Entrevistado 3).

La realidad observada por los participantes del estudio es una condicionante en el proceso de los estudiantes de comunicación para aprender sobre cómo verificar la información que consumen de manera cotidiana en los ámbitos sociales, académicos e incluso profesionales. Los profesionales de la comunicación entrevistados también atribuyen responsabilidad al docente por la falta de capacidad de los estudiantes para saber distinguir entre datos falsos y verdaderos. Exponen que los docentes tienen la responsabilidad de fomentar el proceso de contraste de la información. "Hay que actuar contra la desinformación. Yo siempre digo a los alumnos: ¿Cuál es tu fuente? Yo les digo que verifiquen lo que me acaban de decir en tres medios (de comunicación). Si en estos tres importantes no viene nada, es porque es falso todo" (Entrevistado 4).

Otra de las características evidenciadas por los participantes del estudio sobre los futuros comunicadores es el hecho de que a pesar de tener acceso a herramientas para buscar información y poder corroborarla, como lo son los motores de búsqueda en internet, no han aprendido a utilizarlas de manera óptima con el fin de ejecutar un proceso exitoso de verificación de datos. En contraste, los estudiantes de comunicación pueden producir contenido informativo de calidad, ya que saben manipular tecnologías básicas y avanzadas para

edición de video, audio y fotografía. Agregaron que, en su percepción general, los futuros comunicadores presentan una inquietud marcada para generar contenido informativo, y suelen conocer tendencias sobre los sucesos de interés público que pueden ser relevantes para difundirse a través de medios de comunicación a una serie de audiencias diversas.

Uno de los participantes señaló deficiencias en un aspecto básico de la producción de contenidos comunicativos, como lo es la redacción de textos informativos, por lo que la calificó como un área de oportunidad por parte de los estudiantes. Sin embargo, aclaró que dicha falla sistemática podría deberse a un diseño de los planes de estudio con un enfoque más teórico que práctico en las escuelas de comunicación.

Otro aspecto relevante para el proceso de verificación y producción de información es el conocimiento del espectro de la información, es decir, qué tanto conoce el profesional sobre los datos que va a analizar para jerarquizar y difundir. En ese sentido, los entrevistados consideran que hay un reto importante que los futuros comunicadores deben de superar en su evolución hacia el campo laboral. Afirman que un amplio sector de los estudiantes de comunicación está enterado de los sucesos informativos alrededor de su comunidad, o incluso a nivel nacional; no obstante, esto no significa que tengan información precisa y profunda para discernir entre datos verdaderos y falsos.

Los participantes del estudio coinciden en que los alumnos de comunicación, de manera general, carecen de una capacidad de análisis sobre los hechos informativos que acontecen alrededor de ellos. Alegan que los futuros comunicadores conocen la información desde un enfoque general y no particular, lo que limita la gestión de los datos a un manejo superficial. "(Falta) criticar, analizar, captar la noticia en el aire. A veces se van por cosas bien frágiles. Hay que leer más, investigar; hay que confrontar datos" (Entrevistado 4).

Exponen que los estudiantes suelen responder con facilidad a la pregunta ¿qué pasó?, pero se les dificulta contestar a la pregunta ¿por qué pasó?, al momento de hacer un análisis a profundidad sobre hechos noticiosos. "Faltaría la capacidad de análisis para desmenuzar una información. Considero que deberían estar más involucrados, no solamente en consumir información, sino entrar al análisis y verificación de información" (Entrevistado 5).

Comunicación interpersonal

Los profesionales de la comunicación aseguraron que los estudiantes tienen la capacidad de comunicarse de manera efectiva con otras personas en el terreno social, académico y profesional, aunque recalcaron que existen dinámicas que pueden ser apuntaladas para impulsar el desarrollo en esta área aptitudinal. Uno de los participantes señaló que los futuros comunicadores presentan complicaciones para hablar en público ante una clase o un auditorio. Detalla que la dificultad radica en hilar las ideas para comunicar un mensaje en este contexto en específico.

A pesar de esto, los periodistas participantes del estudio enfocaron sus argumentos en el papel que tiene el docente para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades de comunicación interpersonal, particularmente, en el ambiente del salón de clases. Subrayaron la importancia de un ambiente propicio para la comunicación circular en el aula, además de fomentar que a los estudiantes se les dé la confianza de opinar y aportar a la construcción del aprendizaje con el docente.

Desarrollo académico y profesional

Existen principios que son valorados como fundamentales en el progreso de un estudiante durante su formación académica, en este caso de educación superior universitaria. También, dentro de ese proceso, se contemplan aptitudes y actitudes que son puntos diferenciales para desarrollarse en el ambiente profesional.

Los estudiantes en ese trayecto de aprendizaje deben desarrollar estos valores o habilidades en lo general y particular, con características propias del área del conocimiento que estudiaron, en este caso, las ciencias de la comunicación. Bajo esa premisa, los entrevistados

expusieron cualidades de los futuros comunicadores que deben mejorar o que faltan por formarse.

Los profesionales de la comunicación consideraron que hay una falta universal de profesionalismo en los alumnos, desde la perspectiva de adoptar un comportamiento acorde a las responsabilidades de un estudiante universitario. Un ejemplo abordado es la ausencia de disciplina para entregar trabajos académicos en tiempo y forma, así como para realizarlos en un marco estándar de ética escolar o laboral.

En cuanto a aptitudes perfiladas al ámbito de las ciencias de la comunicación, los participantes del estudio identifican falencias tales como errores ortográficos en la redacción y producción de textos, el desarrollo de un conocimiento más amplio de diversos temas de interés público, lo cual, por ejemplo, es esencial para el trabajo de un periodista; y el desconocimiento de un segundo idioma, lo que puede suponer una desventaja en el mercado laboral.

Adicionalmente, los seis entrevistados concordaron en que a los estudiantes de comunicación se les dificulta investigar y analizar la información que consumen y que manejan a través de diferentes espacios como la escuela y el trabajo. Uno de los participantes afirma que los problemas de los alumnos respecto a la habilidad de investigar son una oportunidad de las escuelas y facultades de comunicación para prepararlos de mejor manera en ese y otros rubros relacionados con el pensamiento crítico.

En relación con el mismo punto sobre deficiencias en la habilidad para la investigación, se cuestionó acerca del proceso de consulta de fuentes de información para la elaboración de trabajos académicos y, en su caso, de productos informativos, publicitarios o de otra índole en la rama de las ciencias de la comunicación. Los entrevistados afirmaron que los estudiantes suelen ejecutar este proceso, aunque no siempre de manera satisfactoria.

Los participantes puntualizaron que las fuentes formales de información son diversas y pueden encontrarse en un variado número de plataformas como la televisión, la radio, los medios impresos, libros o en internet, a través de diferentes formatos digitales. En este sentido, los entrevistados enfatizaron que fuentes confiables e información falsa o manipulada regularmente conviven en los motores de búsqueda o plataformas de redes sociales, por lo que no es inusual que a los estudiantes se les dificulte identificar una fuente de información fidedigna durante un proceso de consulta.

Perfil de un comunicador

A través de esta categoría de análisis, se esboza un perfil ideal de un comunicador, independientemente de que se trate de un profesional dedicado al periodismo, publicidad, relaciones públicas u otra área de las ciencias de la comunicación. Los participantes, con una sólida experiencia laboral en la rama de la comunicación, específicamente en el periodismo, exponen cualidades que consideran son elementales para cualquier trabajador del área.

Aptitudes profesionales

Los profesionales de la comunicación que fueron entrevistados señalaron que la habilidad para comunicarse de una manera coherente, tanto verbal como no verbal, es la primera de las cualidades innegociables. Detallaron que una correcta escritura, libre de errores ortográficos y con una buena gramática en el idioma natal, es parte de los requisitos fundamentales del perfil de un comunicador profesional.

Uno de los entrevistados indicó que un buen comunicólogo tiene la capacidad de revisar y analizar las conductas humanas, aptitud que se deriva de áreas de estudio como la psicología. Explica que es especialmente útil comprender que no todas las personas reaccionan de igual manera a los mismos estímulos, lo cual, a su vez, ayuda a mejorar los círculos de trabajo, que se traduce en una gestión del capital humano. “Es casi una ciencia cuando manejas personas, porque cada una trae ya sus propios problemas” (Entrevistado 6).

Agrega que, contrario a una creencia popular, los comunicadores deben tener habilidades matemáticas y, por ende, saber manejar cifras. Considera que es de gran relevancia que el profesional de la comunicación tenga estas aptitudes, sobre todo para una ciencia como la

estadística. "Evadir la responsabilidad del manejo de datos o de cifras es un error del comunicólogo" (Entrevistado 6).

Un entrevistado, que ostenta un cargo como director de noticias en un medio de comunicación en Monterrey, menciona que los números pueden ser el contenido central de un producto informativo. "Nosotros debemos de saber identificar una cifra, porque a veces la cifra, el dato, es la noticia" (Entrevistado 6).

De igual manera, los profesionales de la comunicación apuntaron que para el comunicólogo es trascendental desarrollarse en un área de conocimiento específica. Por ejemplo, si se es periodista, especializarse en política, deportes o espectáculos; si se es publicista, enfocarse en campañas relacionadas a la salud, a los alimentos u otra área particular.

Como aspectos más teóricos, resaltan el desarrollo de la capacidad de análisis, observación y la formación de una cultura general robusta, adquiriendo conocimientos de diversos campos, especialmente relacionados con información de interés público. En el plano actitudinal, describen el perfil de un buen comunicador como el de una persona con facilidad de palabra, creativa, con capacidad de empatizar y ser proclive a interactuar de manera sencilla y efectiva. Por otro lado, desde un punto de vista técnico, remarcan la importancia de que los profesionales de la comunicación tengan un manejo avanzado de las tecnologías de la información y la comunicación, tales como la edición de audio, video y fotografía; el manejo de cámaras fotográficas y de video; la gestión de comunidades digitales mediante plataformas de redes sociales y, en contextos más recientes, el uso de la inteligencia artificial para producción de contenido comunicativo.

Además, como una habilidad técnica, se incluye la capacidad para adaptar el lenguaje de sus productos o contenidos comunicativos a audiencias de diferentes segmentos o canales de comunicación. Enfatizan en las diferencias de un mensaje transmitido a través de redes sociales a uno emitido por otro medio.

Los profesionales de la comunicación participantes consideran que la lectura es una actividad elemental que debe poseer un buen comunicólogo. Entre los beneficios que da la lectura, afirman, se encuentran la capacidad de análisis y síntesis de información, el desarrollo y evolución de competencias comunicativas básicas como la escritura y la oratoria, la formación de conocimientos sólidos de cultura general, la aptitud para identificar información falsa y verídica, y un mayor bagaje intelectual. La lectura, subrayan, no es una actividad que solo sea importante para los periodistas, sino para todos los comunicólogos.

Explicaron que cualquier profesional cuya tarea principal sea producir mensajes, tiene la responsabilidad de estar preparado con una amplia gama de conocimientos y no demostrar ignorancia en el ejercicio, pues debe ser un referente del saber ante las demás personas, y la lectura es un método obligatorio para lograrlo. "No puedes ser un comunicador si no te gusta leer. ¿Por qué? Porque a un comunicador, independientemente de su área, se le exige conocimiento. Debes saber más que los demás" (Entrevistado 3).

De igual manera, expusieron que han observado áreas de oportunidad dentro de sus entornos laborales, en las que ellos y sus colegas deben trabajar. En los periodistas más jóvenes, aseguran, existe cierta falta de compromiso para un aprendizaje continuo en el ambiente de los medios de comunicación, misma que se traduce en una ausencia de proactividad por parte de los principiantes en el área.

Uno de los participantes detalla que se requiere de una mayor responsabilidad social en el ejercicio periodístico y comunicativo. Detalla que ciertos comunicadores se ciclan en vicios como priorizar contenidos populares, que desde una perspectiva económica son más rentables, pero que carecen de una enseñanza o conocimiento significativo para la audiencia. "El vicio, por ejemplo, de solo hacer lo que ellos me piden (el medio de comunicación) y nada más. No dar el extra, no proponer, no crear; el quedarme solo con lo que reditúa en lugar de ir más allá con la responsabilidad social" (Entrevistado 3). Sumado a esto, los profesionales de la comunicación creen que hay otras habilidades que son difíciles de replicar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como las ya mencionadas, entre ellas, capacidades para investigar y analizar, además de adaptar el lenguaje de los mensajes a diferentes públicos y plataformas.

Verificación y producción de la información

En este apartado se muestra la opinión de los profesionales de la comunicación sobre la importancia de conocer el origen de la información que se consume a través de todo tipo de medios de comunicación. Asimismo, se describe el rol que desempeñan la ética y la responsabilidad social en los comunicadores al producir y difundir un mensaje mediático de naturaleza informativa o incluso con el fin de entretener, y la trascendencia de la consulta de diversas fuentes de información como un hábito para estudiantes y trabajadores del ramo.

Origen y contraste de la información

Los participantes señalan que es esencial, para todo comunicador, conocer el origen de la información que consumen de manera cotidiana, sobre todo si hacen uso de ella para elaborar un producto comunicativo en un entorno laboral. Clarifican que la información que se observa en plataformas de redes sociales, incluso en medios de comunicación formales o establecidos, lleva consigo un sesgo informativo. Dichos sesgos pueden estar presentes en los contenidos que los medios difunden a las masas, y estos pueden tener diferentes naturalezas, en ocasiones intencionales y en otras orgánicas. Los entrevistados explican que estos sesgos informativos generalmente son motivados por intereses económicos o políticos. Es decir, el producto comunicativo se presenta de cierta manera para no afectar, o para beneficiar a una empresa, anunciante o instancia política. "Un medio de comunicación de origen público, por ejemplo, que tiene afinidad con ciertas posturas políticas, a través de esos sesgos produce la información de cierta manera" (Entrevistado 2).

Tanto estudiantes como comunicadores profesionales afirman la importancia de estar conscientes de estos sesgos informativos para realizar un análisis más verídico de los contenidos que se producen todos los días en los medios de comunicación. De igual manera, para conseguir ese entendimiento sobre los sesgos informativos, indican que es oportuno conocer los procesos mediante los cuales se crea una noticia o un producto comunicativo.

Un periodista participante enfatizó que los estudiantes de comunicación tienen dificultades para detectar los sesgos en la información que consumen, y tienden a asumir como verdad la mayoría de los datos a los que se exponen. "Los gobiernos recurren a las redes sociales para bombardearte (de información), convencerte que son el mejor gobierno que ha existido, y a veces lo que ven los jóvenes lo asumen como verdad" (Entrevistado 5). Al obtener conciencia sobre la existencia de los sesgos informativos en los productos comunicativos producidos por empresas del ramo, también se puede llegar a comprender la magnitud del impacto social, político y económico que tienen los mensajes mediáticos.

Los entrevistados abordan la relevancia de la ética y la responsabilidad social que deben tener las personas encargadas de producir los mencionados mensajes mediáticos o productos comunicativos. Califican como determinante la aplicación de estos principios en el ejercicio del comunicólogo, independientemente de que se dedique al periodismo, la publicidad, las relaciones públicas u otra área de las ciencias de la comunicación. Sin embargo, matizan que el entorno laboral es proclive a ignorar muchas veces la ética o la responsabilidad social en función de una conveniencia económica.

Explican que es habitual que surja un dilema ético en el que se termina priorizando un producto comunicativo que reditúe económicamente, aunque pueda causar un agravio, a una propuesta que genere un beneficio real a la audiencia o comunidad determinada. A pesar de eso, los periodistas sostienen que es fundamental conducirse con ética y responsabilidad social en todas las profesiones, pero es particularmente necesario hacerlo al momento de producir y difundir un mensaje mediático.

Apuntan que, tanto estudiantes como profesionales de la comunicación, están conscientes de las repercusiones de un mensaje mediático difundido sin un proceso de reflexión ético, pero no siempre ponen en práctica las medidas para evitar que esto suceda. Del mismo modo, otro aspecto importante sobre el proceso de verificación y producción de la información en el contexto profesional de la comunicación es el contraste de ésta,

es decir, la consulta de un dato en diferentes fuentes de información. Sobre esto, los participantes señalan que ejecutar este proceso de contraste de la información es una obligación del comunicador en el entorno laboral, pero, además, es un reto que se ha ido dificultando con la irrupción de herramientas como la inteligencia artificial, pues en medios digitales abunda información manipulada o falsa.

No obstante, los medios de comunicación convencionales como la televisión han caído en la reproducción y amplificación de información manipulada o falsa, por lo que es otra evidencia de que el proceso de verificación debe ser permanente para un comunicador. Los entrevistados sugieren que el hacer de la verificación de información un hábito convierte a los comunicadores en profesionales con conocimientos más sólidos, y, por ende, pueden desempeñar sus labores con mayor eficiencia.

Recursos educativos en escuelas de comunicación

En este apartado se hace una revisión de los aspectos expuestos por los profesionales de la comunicación sobre las herramientas educativas que existen, las que hace falta mejorar y con las que no se cuenta en las escuelas de comunicación. Al mismo tiempo, se muestra la opinión de los expertos sobre el desempeño de los docentes en las facultades de comunicación y se presentan sus propuestas para fortalecer el sistema de educación superior en México, particularmente en Nuevo León y en el ramo de las ciencias de la comunicación.

Herramientas de desarrollo profesional

Los participantes del estudio señalan que ante la evolución continua del campo laboral y de la actividad de la comunicación profesional como tal, en donde se implementan nuevas tecnologías con frecuencia, las escuelas de comunicación se han quedado rezagadas en la inclusión de herramientas actualizadas para la enseñanza y el ejercicio de la labor en el ramo. Por ello, sugieren que los materiales de enseñanza sean rediseñados o renovados. Indican que los libros de texto son útiles, pero deben hablar del contexto actual de la profesión, y no de cómo era esta hace décadas. Proponen que se utilicen otro tipo de recursos como videos, herramientas digitales diversas e inclusive la inteligencia artificial.

En el contexto periodístico, uno de los entrevistados planteó la introducción de una aplicación móvil que entregue resúmenes informativos de fuentes diversas sobre temas de interés público, y que la misma sea utilizada por los estudiantes para informarse, fomentada por los maestros, con la intención de crear el hábito de estar informado. En esa misma línea, destacan que realizar talleres especializados de redacción, oratoria, fotografía y otros tópicos selectos sobre las ciencias de la comunicación, que sean impartidos por profesionales experimentados en esas áreas, es otra idea que no ha terminado por ejecutarse de manera correcta y a largo plazo. Aunado a esto, enfatizan en la importancia de que las escuelas de comunicación establezcan actividades de vinculación con la vida laboral mediante la creación de bolsas de trabajo, visitas a empresas y servicios de reclutamiento continuo.

Un área de oportunidad más expuesta por los profesionales de la comunicación sobre los recursos de las escuelas es la relacionada con los idiomas. Explican que es habitual ver estudiantes sin competencias en un idioma extranjero, y argumentan que una de las principales razones radica en la falta de espacios brindados por las instituciones educativas para que se dé ese aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje de un segundo o hasta tercer idioma es un punto elemental que, apuntan, debe reforzarse en las universidades en general, pero sobre todo en las escuelas de comunicación.

Desempeño docente

Además de las herramientas ya mencionadas, los docentes son activos esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas. A ellos se encomienda el resguardo de los estudiantes para guiarlos, en este caso, a la vida laboral, luego de una educación universitaria, por lo que el grado de responsabilidad que asumen es alto.

En primera instancia, exponen que hay un universo importante de docentes que no cuentan con

experiencia profesional en algún ramo de la comunicación, es decir, no han ejercido como periodistas, publicistas, publirrelacionistas u otro trabajo del área, lo que, a su juicio, propicia que solo puedan ofrecer enfoques teóricos desactualizados a su alumnado. En tal sentido, los docentes presentan dificultades para generar ejercicios dinámicos dentro del aula e incluso, pueden llegar a mostrar falta de conocimientos básicos en algunas asignaturas que se les otorgan.

De igual manera, los entrevistados señalan que otro sector de docentes cuenta con conocimientos sólidos y experiencia en el campo de la comunicación profesional; sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, entran en conflicto al momento de querer transmitir sus ideas a los estudiantes en el salón de clases, dado que, en ocasiones, la comunicación no llega a ser efectiva.

A manera de propuestas, sugirieron que las autoridades de las escuelas y los docentes deben diseñar clases más prácticas y menos teóricas, con materiales educativos que se encuentren actualizados a las realidades de la profesión en el siglo XXI y bajo el enfoque de tecnologías como internet, las redes sociales y la inteligencia artificial. De igual manera, piden que los docentes fomenten la comunicación horizontal en el aula, para buscar que las clases sean dinámicas y los estudiantes participen cuestionando y analizando la información que reciben. Explican que es necesaria la actualización continua del educador, y que tenga una mayor libertad de cátedra para no limitarse a un plan de estudios sistematizado. Concluyeron que esta labor de reestructuración del sistema de aprendizaje de la educación superior en las escuelas de comunicación debe incluir la dignificación del salario del docente, el cual en muchas oportunidades es insuficiente, por lo que los educadores buscan alternativas de fuentes de ingresos que pueden distraerlos de sus obligaciones de enseñanza, o bien, reducir el tiempo dedicado a la preparación de clase.

Discusión

Los resultados destacan que la AMI no se limita a una habilidad aislada, sino que se trata de una serie de competencias que se enlazan y son especialmente importantes de desarrollar para comunicadores. Sobre esto, De Leyn et al. (2021) exponen que en las escuelas predomina el proteccionismo contra la desinformación, pero falta fomentar otras enseñanzas de la AMI como la participación social informada.

Por su parte, Trejo-Quintana et al. (2025) explican que los estudiantes en México tienen vasta información tecnológica para comunicarse, socializar y entretenerse, pero necesitan más datos especializados sobre el funcionamiento de los medios de comunicación, las herramientas digitales y de su entorno, argumento que coincide con lo manifestado por los participantes de la investigación. De manera similar a los profesionales de la comunicación entrevistados para este estudio, pero en un contexto alejado geográficamente, Yeleussiz y Qanay (2025) encontraron que los docentes en Kazajistán creen tener la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a buscar, analizar y evaluar información para definir si es real o falsa, además de reconocer la AMI como una competencia significativa para la era digital.

En su planteamiento sobre las tendencias de la AMI, Fedorov y Mikhaleva (2020) subrayan que dicho conjunto de competencias empodera a los ciudadanos para evaluar de manera crítica el contenido de los medios de comunicación. Esta afirmación se alinea con los requisitos que exponen los participantes del estudio acerca de las habilidades que tiene que tener un comunicador en el ambiente profesional.

La UNESCO (2023) presenta cinco principales dimensiones en las que se desglosan las competencias de la AMI. Estas son: acceso (búsqueda y obtención de información); análisis (comprensión de contextos y estructuras mediáticas); evaluación (verificación de fuentes y credibilidad); creación (producción ética de contenidos); y reflexión (uso responsable y ético).

Todos los aspectos señalados son áreas que los comunicadores deben dominar. De acuerdo con los expertos entrevistados, son fundamentales para un desempeño responsable de la carrera relacionada con las ciencias de la comunicación.

En sus respuestas, algunos de los profesionales expertos de la comunicación indicaron que los estudiantes tienen complicaciones para la búsqueda y el análisis

de la información, que se remite a su capacidad para investigar y discernir entre datos útiles para sus objetivos académicos y profesionales. Mientras que otro sector de los entrevistados hizo énfasis en la facilidad con la que sus alumnos manipulaban las nuevas tecnologías, como las redes sociales, para producir contenidos mediáticos, aunque no necesariamente con el rigor para difundir información confiable, lo cual está relacionado con un problema de aprendizaje para evaluar las fuentes.

La recomendación de la UNESCO (2023) sobre la implementación de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) mediante metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el análisis de casos reales, se alinea directamente con los resultados de la investigación, basada en opiniones de expertos que trabajan como periodistas y docentes. Estos especialistas destacan que las clases prácticas, respaldadas por un sólido soporte teórico, son altamente beneficiosas para la enseñanza de las ciencias de la comunicación.

Esta convergencia subraya la importancia de integrar enfoques prácticos, como la verificación de noticias, con una base teórica que proporcione contexto y profundidad, fomentando un aprendizaje significativo. Además, la formación docente y el uso de recursos abiertos, como sugiere la UNESCO (2023), potencian la adaptabilidad de estas estrategias a contextos locales, enriqueciendo la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de la comunicación en entornos mediáticos complejos.

La investigación, que destaca las deficiencias persistentes en las habilidades de los estudiantes de comunicación para buscar, analizar, evaluar y producir información de manera ética, se vincula con la idea de que la AMI provee a los individuos de herramientas clave para participar activamente en la sociedad del conocimiento. Estas habilidades incluyen el análisis crítico y el uso ético de recursos digitales, habilidades que resultan fundamentales para profesiones como el periodismo, la publicidad o el marketing (Wilson et al., 2011).

Los expertos coinciden en que estas carencias en los estudiantes generan perfiles profesionales inadecuados, ya que, sin una sólida base en AMI, los alumnos luchan por manejar información compleja y tomar decisiones informadas en entornos reales. Esta conexión subraya cómo la falta de estas competencias no solo limita la participación ciudadana, sino que también perpetúa brechas en el ámbito laboral, donde la evaluación crítica de datos y la comunicación efectiva son indispensables para el éxito.

Wilson et al. (2011) afirman que las competencias de AMI incrementan las oportunidades de empleo y desarrollo profesional en un mundo dominado por la información y la tecnología. Además, subrayan que estas habilidades preparan a los individuos para adaptarse a entornos laborales dinámicos mediante el manejo ético de información en múltiples plataformas.

Estos puntos resuenan con los hallazgos de la investigación, donde los entrevistados identifican una escasez de perfiles idóneos en el sector de la comunicación debido a las deficiencias éticas y analíticas de los estudiantes, lo que reduce su empleabilidad en áreas como la gestión de contenidos digitales, la investigación y la administración pública. Por ejemplo, la capacidad para discernir información fiable, como mencionan en Wilson et al. (2011), se convierte en un diferenciador competitivo que los encuestados ven ausente en muchos estudiantes, exacerbando la brecha entre la formación académica y las demandas del mercado. Así, invertir en AMI no solo mejoraría la productividad y la adaptabilidad profesional, sino que también abordaría directamente las limitaciones observadas en el estudio, fomentando una fuerza laboral más ética y competente.

Conclusiones

Este estudio ha permitido conocer la percepción de seis profesionales de la comunicación, lo que a su vez proporciona un panorama más amplio sobre las necesidades que existen en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje sobre las ciencias de la comunicación, particularmente en las instituciones de educación superior en Nuevo León. Los resultados confirman que, bajo la impresión de los expertos, los estudiantes de comunicación muestran deficiencias en áreas básicas como la ortografía, redacción de textos informativos, la verificación de fuentes de información para la elaboración

de trabajos académicos o productos comunicativos y el análisis crítico sobre información mediática, habilidades que forman parte del espectro de la AMI y del perfil de un comunicador apto para el ejercicio profesional.

Uno de los hallazgos principales del estudio tiene que ver con la apreciación de los expertos sobre el rol que tienen los docentes y las administraciones de las escuelas de comunicación en el deficiente desarrollo de las habilidades de AMI en los estudiantes, al señalar que predominan instructores con poca o nula experiencia en el área de conocimiento, así como aquellos que no cuentan con la formación pedagógica para transmitir adecuadamente sus conocimientos en el entorno de un salón de clases. La responsabilidad de las problemáticas expuestas recae mayormente en las administraciones de las escuelas de comunicación que son las que se encargan de contratar docentes y asignarlos por disciplinas o grupos de estudio, como también de supervisar su desempeño y actualización continua.

Estos resultados refuerzan la necesidad de explorar con mayor profundidad un rediseño de los planes de estudio, la actualización de materiales educativos especializados, el fortalecimiento de la formación de docentes y el replanteamiento de las estrategias de contratación de los instructores por parte de las escuelas. De igual manera, se recomienda que futuros estudios examinen cómo estas deficiencias impactan en las tasas de desempleo de comunicadores egresados dentro del sector.

Como futuras líneas de investigación relacionadas y complementarias a este estudio, se propone el desarrollo de un instrumento cuantitativo para evaluar las competencias de AMI en estudiantes de comunicación. Además, se sugiere la revisión de políticas educativas en Nuevo León para detectar posibles desafíos en la implementación de una actualización continua de docentes en este campo.

Algunos de los obstáculos que pueden presentarse en el proceso de la concientización, desarrollo profesional y evaluación de la AMI, están relacionados con la resistencia al cambio de prácticas tradicionales por parte del personal docente, o incluso de las instituciones educativas. De hecho, los entrevistados del estudio expresan problemáticas en la enseñanza debido a administraciones rígidas y planes de estudio sistematizados.

La investigación muestra una perspectiva holística que enriquece las prácticas pedagógicas vinculándolas de manera más estrecha con las necesidades del mercado laboral, específicamente con el campo de las ciencias de la comunicación, el cual abarca profesiones como periodistas, publirrelacionistas y mercadólogos. De esa manera, propone a la AMI como una herramienta eje que puede fortalecer la educación de los comunicadores y dotarlos de una diferencia competitiva en el entorno laboral.

Referencias

Alcolea-Díaz, G., Reig, R. y Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la estructura de la información. *Comunicar, 28*(62), 97–106. https://doi.org/10.3916/c62-2020-09

Amat, A., Piquer, M., Fabrés, G. y Farné, A. (2022). Capítulo 1 La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario. *Espejo De Monografías De Comunicación Social,* (9), 13-33. https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95

Bulger, M., & Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education, 10*(1), 1-21. https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-1-1

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación, 25*(2), 59–65. https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf

Creswell, J., & Poth, C. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Sage publications*. https://books.google.com.mx/books?id=DLbBDQAAQBAJ

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general: El campo de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa: Volumen I. Fundamentos y tradiciones cualitativas* (pp. 27–51). Barcelona, España: Gedisa. https://calidadsinlagrimas.com/wp-content/uploads/2025/06/denzin__cap_i__introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa_.pdf

De Leyn, T., Waeterloos, C., De Wolf, R., Vanhaelewyn, B., Ponnet, K., & De Marez, L. (2021). Teenagers' reflections on media literacy initiatives at school and everyday media literacy discourses. *Journal of Children and Media, 16*(2), 221–239. https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1952463

Fedorov, A., & Mikhaleva, G. (2020). Current trends in media and information literacy in research and scientific publications of the early 21st century. *International Journal of Media and Information Literacy, 5*(2), 153–163. https://doi.org/10.13187/ijmil.2020.2.153

Fuller, M., Heijne-Penninga, M., Kamans, E., van Vuuren, M., de Jong, M., & Wolfensberger, M. (2018). Identifying competence characteristics for excellent communication professionals: A work field perspective. *Journal of communication management, 22*(2), 233-252. https://doi.org/10.1108/jcom-07-2016-0051

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* https://zuscholars.zu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=5561&context=works

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (J. Sánchez Baides, Trad.; 5ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf

Potter, W. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education, 14*(2), 27-43. https://doi.org/10.23860/jmle-2022-14-2-3

Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación, 23*(1). https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811

Schulenkorf, T., Krah, V., Dadaczynski, K., & Okan, O. (2021). Addressing health literacy in schools in Germany: Concept analysis of the mandatory digital and media literacy school curriculum. *Frontiers in Public Health, 9*, Artículo 687389. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.687389

Scull, T., Dodson, C., Geller, J., Reeder, L., & Stump, K. (2022). A media literacy education approach to high school sexual health education: Immediate effects of media aware on adolescents' media, sexual health, and communication outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 51*, 708–723. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01567-0

Toruño, C. (2020). El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización. *Revista Ensayos Pedagógicos, 15*(1), 39-59. https://doi.org/10.15359/rep.15-1.2

Trejo-Quintana, J., Morales-Martinez, G. E., & Hernandez-Alvarez, B. (2025). Cognitive diagnosis of media and digital literacy knowledge schema in Mexican high school students. *Journal of Media Literacy Education, 17*(1), 58-74. https://doi.org/10.23860/JMLE-2025-17-1-4

Tselykh, M. (2020). "Media Education is the Key to Understanding the Modern Information Society": Interview with Prof. Dr. Alexander Fedorov. *International Journal of Media and Information Literacy, 5*(1), 103-107. https://doi.org/10.13187/ijmil.2020.1.103

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). Navigating the infodemic with MIL: Media and information literacy (F. Chibás Ortiz y S. Novomisky, Eds.). París, Francia: *UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385748

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099/PDF/216099spa.pdf.multi

Yeleussiz, A., & Qanay, G. (2025). Media Literacy in Kazakhstan: Educators' Perspectives and Policy Implementation. *Journal of Curriculum Studies Research, 7*(1), 1- 25. https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.1

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.51

Recibido - Received: 2 de mayo de 2025
Aceptado - Accepted: 6 de septiembre de 2025

Artículo de investigación

Percepciones estudiantiles y retos docentes ante la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior

Students' Perceptions and Teaching Challenges regarding Generative Artificial Intelligence in Higher Education

Carlos Villanueva Valadez *, Sergio Guadalupe Torres Flores [1]

Cómo referenciar:
Villanueva, C. y Torres, S. (2025). Percepciones estudiantiles y retos docentes ante la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 34-44. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.51

*Autor para correspondencia. Doctorado en Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0000-0001-6914-4780
Contacto: carlos.villanuevavl@uanl.edu.mx

[1] Doctorado en Tecnología Educativa por la Escuela de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0000-0002-9309-8902
Contacto: sergio.torresfl@uanl.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

RESUMEN

La educación superior atraviesa un proceso de transformación sustancial derivado de la incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG), como ChatGPT, que han automatizado tareas académicas y de investigación, favoreciendo un acceso más ágil a la información. Esta evolución plantea desafíos significativos en torno a la redefinición del rol docente, la calidad educativa y la gestión ética del conocimiento. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones estudiantiles sobre el uso de la IAG en la educación superior e identificar los principales retos docentes que emergen de dichas percepciones. Se realizó un estudio cuantitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, mediante cuestionarios en línea aplicados a 232 estudiantes de una universidad pública del noreste de México, en el contexto de un aula invertida. Los resultados muestran una valoración positiva de la IAG en el aprendizaje, junto con preocupaciones por el plagio, la dependencia tecnológica y la confiabilidad de la información. Se concluye que su integración requiere estrategias pedagógicas innovadoras, regulación institucional y actualización docente continua.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, enseñanza superior, competencia digital.

ABSTRACT

Higher education is undergoing a substantial transformation due to the incorporation of generative artificial intelligence (GAI) tools, such as ChatGPT, which have automated academic and research tasks, enabling faster access to information. This evolution raises significant challenges regarding the redefinition of the teaching role, educational quality, and the ethical management of knowledge. The aim of this study is to analyze students' perceptions of GAI use in higher education and to identify the main teaching challenges emerging from these perceptions. A quantitative, exploratory, and descriptive study was conducted through online questionnaires applied to 232 students from a public university in northeastern Mexico, within the context of a flipped classroom. The results indicate a positive evaluation of GAI for learning, while also highlighting concerns related to plagiarism, technological dependence, and the reliability of generated information. It is concluded that effective integration of GAI requires innovative pedagogical strategies, institutional regulation, and continuous faculty training.

Keywords:

Artificial Intelligence, university education, digital skills.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha suscitado un cambio sustancial en las dinámicas de la educación superior, modificando de manera profunda tanto los procesos de aprendizaje estudiantil como las prácticas docentes. Herramientas como ChatGPT, Copilot y Gemini han redefinido la forma de acceder, procesar y producir información, favoreciendo la democratización del conocimiento y la automatización de múltiples tareas académicas (Kishore et al., 2023). Sin embargo, este proceso de transformación no está exento de tensiones, ya que, si bien la IAG ofrece beneficios claros en términos de eficiencia, adaptabilidad y personalización del aprendizaje, también genera desafíos relacionados con la ética académica, la fiabilidad de los contenidos producidos y la dependencia tecnológica que puede derivarse de un uso desregulado (Escalante, 2024).

En este escenario, el rol del profesorado universitario se ve particularmente cuestionado. Tradicionalmente, el docente ha cumplido funciones centrales como mediador del conocimiento, promotor del pensamiento crítico y facilitador de aprendizajes autónomos. La integración acelerada de tecnologías basadas en IAG tensiona este modelo, obligando a replantear las estrategias pedagógicas y actualizar permanentemente las competencias digitales del profesorado (Gallent-Torres et al., 2023). No se trata únicamente de incorporar nuevos instrumentos, sino de enfrentar una redefinición profunda del papel docente en un contexto donde procesos que eran considerados esenciales para la formación académica tradicional ahora se ven automatizados o mediatizados por algoritmos.

La literatura científica ha documentado que la IAG posee un amplio rango de aplicaciones en la educación superior. Entre éstas destacan la personalización del aprendizaje, la evaluación automatizada y la optimización de procesos de gestión académica (Rodríguez et al., 2024). Además, investigaciones como las de Guerra y Tass (2024) han explorado su potencial en el ámbito del diseño multimedia, identificando oportunidades de transferencia hacia diversas áreas disciplinares. No obstante, persiste un debate abierto acerca de hasta qué punto estas innovaciones tecnológicas pueden transformar las prácticas educativas sin comprometer principios formativos esenciales, como la autonomía intelectual, la originalidad académica y el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado.

En este sentido, el debate sobre la integración de la IAG no puede limitarse a un enfoque tecnocéntrico. Es cierto que estas herramientas representan un apoyo significativo en términos de rapidez y eficiencia, pero su implementación plantea preocupaciones legítimas. Entre ellas, se encuentra el riesgo de plagio automatizado, la homogeneización del pensamiento crítico y la dependencia excesiva de los estudiantes hacia soluciones tecnológicas inmediatas (Escalante, 2024). Estas tensiones han motivado a organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), UNESCO por sus siglas en inglés, a enfatizar la necesidad de establecer lineamientos éticos y pedagógicos que regulen la incorporación de la IAG, de modo que su uso sea reflexivo, responsable y coherente con los principios de calidad educativa.

La percepción estudiantil frente a la IAG es, en este marco, ambivalente. Una parte del alumnado reconoce la utilidad de estas herramientas para optimizar tiempos y mejorar el acceso a información relevante; sin embargo, también emergen preocupaciones relacionadas con la originalidad del contenido generado, la superficialidad en los procesos de aprendizaje y las implicaciones cognitivas de su uso frecuente (Chao y Rivera, 2023). Este doble posicionamiento refleja que la aceptación de la IAG no está exenta de resistencias y que el análisis académico debe considerar tanto el valor que los estudiantes atribuyen a estas tecnologías como las reservas que manifiestan ante ellas.

La formación docente adquiere aquí una importancia estratégica. Más allá de la capacitación técnica, el profesorado requiere herramientas conceptuales y pedagógicas que le permitan integrar la IAG de manera crítica, sin que ésta sustituya su función esencial como guía y mediador del conocimiento. Como señala Lievens (2023), diversas instituciones de educación superior han iniciado programas de formación orientados

a complementar la enseñanza con el uso de IAG, fomentando un equilibrio entre la innovación tecnológica y la preservación de principios pedagógicos sólidos. Esta perspectiva se alinea con la necesidad de reforzar la centralidad del docente en el proceso educativo, evitando que la tecnología desplace su papel como promotor del pensamiento crítico.

Desde el plano político-educativo, Chan (2023) subraya la urgencia de desarrollar marcos normativos que regulen el uso de la IAG y establezcan criterios éticos claros para su implementación en la educación superior. En su estudio sobre universidades de Hong Kong, propone lineamientos que promueven una adopción responsable de estas tecnologías, con énfasis en la protección de la autonomía académica y la equidad en el acceso. Por lo tanto, la UNESCO (2023) ha insistido en la necesidad de diseñar programas de formación docente que promuevan una apropiación crítica y reflexiva de la IAG, de forma que su integración no se limite a satisfacer intereses de mercado o responder a presiones institucionales, sino que contribuya efectivamente a la mejora de la calidad educativa.

En este marco, el presente artículo se enfoca, por un lado, en analizar las percepciones estudiantiles frente al uso de la IAG, identificando tanto los beneficios reconocidos como las preocupaciones expresadas; y por otro, explorar los principales retos pedagógicos que emergen de dichas percepciones. A partir de ello, se establecen tres objetivos específicos: (1) examinar las percepciones estudiantiles sobre el uso de la IAG en la educación superior; (2) identificar los retos pedagógicos vinculados a la integración de estas herramientas; y (3) proponer recomendaciones orientadas a la práctica docente que permitan un uso crítico y formativo de la IAG.

En este sentido, la digitalización de la educación superior no debe interpretarse como un proceso de sustitución del profesorado, sino como una oportunidad para redefinir su papel como mediador del conocimiento, promotor de habilidades de pensamiento crítico y facilitador de un uso ético de las tecnologías emergentes. La integración efectiva de la IAG en entornos universitarios exige no solo estrategias institucionales claras y marcos regulatorios pertinentes, sino también el fortalecimiento de prácticas pedagógicas responsables que promuevan la autonomía intelectual y la creatividad del estudiantado. Desde una mirada crítica y propositiva, este artículo busca contribuir al debate académico con un análisis riguroso que promueva la equidad, la calidad educativa y la centralidad del componente ético en la era de la IAG.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la interpretación de los significados que los actores otorgan a sus experiencias (Schwandt, 1994). Bajo este marco epistemológico, se adoptó un diseño metodológico cuantitativo con alcance exploratorio y descriptivo. Este enfoque permite abordar la complejidad de las dinámicas educativas al considerar no solo los comportamientos observables, sino también los significados construidos por los sujetos en su interacción con las tecnologías (Creswell, 2014; Denzin y Lincoln, 2018).

La muestra estuvo conformada por 232 estudiantes de nivel superior inscritos en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de una universidad del norte de México. El procedimiento de muestreo fue por conveniencia, integrando a estudiantes de distintos semestres, géneros y rangos de edad. Esta decisión metodológica permitió garantizar diversidad en las perspectivas recogidas, aunque se reconoce la limitación de no contar con criterios de representatividad estadística estricta. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario en línea administrado a través de Google Forms, lo que posibilitó una recopilación ágil, sistemática y segura (Flick, 2018).

El cuestionario estuvo compuesto por un total de 25 ítems, distribuidos en dos secciones: 20 preguntas cerradas con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) y cinco preguntas abiertas orientadas a recabar opiniones cualitativas sobre las experiencias de los estudiantes con la IAG. Para garantizar la validez de contenido, el instrumento fue revisado por tres expertos en educación

digital, quienes emitieron observaciones y sugerencias que se incorporaron en la versión final. Asimismo, se realizó una prueba piloto con un grupo de 25 estudiantes, a partir de la cual se calculó la fiabilidad interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.82, considerado adecuado para estudios de este tipo.

El proceso de aplicación del cuestionario se efectuó en dos momentos del semestre académico: al inicio y al final del curso. Esta estrategia temporal buscó identificar variaciones en los conocimientos, percepciones y competencias desarrolladas por los participantes en relación con el uso de la IAG en las asignaturas de Metodología de la Investigación y Proyectos de Investigación para la Comunicación. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias absolutas, porcentajes y medidas de tendencia central. De forma complementaria, las respuestas abiertas fueron procesadas mediante un análisis de contenido, en el cual se identificaron categorías temáticas emergentes que permitieron enriquecer la interpretación de los hallazgos.

Adicionalmente, el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje se articuló bajo el modelo de aula invertida (flipped classroom), complementado con la plataforma Microsoft Teams y la integración de ChatGPT como herramienta pedagógica (Bergmann & Sams, 2012; Luckin et al., 2016). Esta combinación de estrategias presenciales y digitales favoreció la co-construcción del conocimiento, así como la reflexión crítica sobre el uso responsable de la IAG en contextos educativos contemporáneos. En este sentido, Luckin et al. (2016) subrayan que las tecnologías inteligentes pueden facilitar experiencias de aprendizaje adaptativo, retroalimentación intermedia y tutoría personalizada, al tiempo que proponen una visión educativa que integra lo presencial con lo digital como parte de la redefinición de los contextos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, destacan el papel de la inteligencia artificial como herramienta para hacer explícito lo implícito en los procesos de conocimiento y abrir la caja negra del aprendizaje, lo que contribuye a generar prácticas pedagógicas más transparentes, éticas y reflexivas en escenarios formativos actuales.

Resultados

A partir de los datos recolectados mediante el cuestionario administrado a 232 estudiantes durante un ciclo académico completo (enero a diciembre de 2024), se obtuvieron hallazgos que permiten analizar de manera integral la familiarización, aceptación, confianza y preocupaciones asociadas a la IAG. Los resultados aquí expuestos se presentan de forma progresiva y articulada en diferentes ejes temáticos que permiten dar cuenta de las tendencias generales, los beneficios percibidos y los retos pedagógicos que emergen de la integración de la IAG en la educación superior (Tabla 1).

Tabla 1
Tendencias tecnológicas educativas en el uso de la IAG

Dimensiones	Características
Alta familiaridad con la IAG	Un alto porcentaje de estudiantes reporta haber escuchado sobre la inteligencia artificial generativa y su aplicación en entornos educativos.
Utilidad académica reconocida	Los estudiantes consideran que la IAG es una herramienta útil para la búsqueda y análisis de información en el ámbito académico.
Confianza moderada en la producción de contenidos	Existe un nivel moderado de confianza en la capacidad de la IAG para generar contenido original y de calidad.

Tabla 1 *(Continúa)*

Dimensiones	Características
Percepción positiva sobre su impacto en el aprendizaje	La mayoría de los estudiantes percibe un impacto positivo de la IAG en su proceso de aprendizaje y desarrollo académico.
Preocupaciones clave	Se identifican preocupaciones relacionadas con la ética, la confiabilidad y el impacto de la IAG en la educación.
Demanda de formación universitaria	Existe una demanda creciente de formación específica en el uso crítico y responsable de la IAG en el ámbito universitario.

Nota: Se muestran tendencias significativas en la percepción estudiantil sobre la IAG, destacando familiaridad, utilidad académica y necesidades formativas específicas.

Familiarización y reconocimiento del concepto de la IAG

Los datos muestran que el 85.3% de los estudiantes encuestados declaró haber escuchado previamente el término "inteligencia artificial generativa". Este porcentaje revela un alto nivel de familiaridad superficial con la noción, en gran medida influida por la creciente visibilidad mediática y la presencia de la IAG en redes sociales, plataformas educativas y entornos de entretenimiento (van Dis et al., 2023). No obstante, se debe subrayar que la familiaridad nominal no equivale a un conocimiento profundo del funcionamiento, las aplicaciones prácticas o las implicaciones éticas de la tecnología (Brynjolfsson y McAfee, 2017).

Este hallazgo señala la necesidad de distinguir entre el reconocimiento superficial del término y el dominio de competencias avanzadas que permitan a los estudiantes un uso crítico, reflexivo y ético de la IAG en entornos académicos. Tal diferenciación resulta relevante para diseñar programas educativos que vayan más allá de la exposición mediática y promuevan una comprensión significativa de las capacidades y limitaciones de estas herramientas (Luckin et al., 2016).

Utilidad académica percibida

Uno de los resultados más consistentes indica que el 81.9% de los participantes considera que la IAG es especialmente útil en tareas de búsqueda, procesamiento y análisis de información. Asimismo, un 68% de los estudiantes la percibe como un recurso valioso para fortalecer el aprendizaje autónomo y la producción de trabajos académicos. Estos porcentajes ponen de manifiesto que la IAG se configura como un aliado en la adquisición y gestión del conocimiento, ampliando la capacidad del estudiantado para acceder a información relevante y organizar sus procesos de investigación.

Sin embargo, esta percepción positiva convive con preocupaciones sobre la dependencia tecnológica. Un 37% de los encuestados expresó inquietud acerca de que el uso recurrente de la IAG pudiera reducir el esfuerzo personal, limitar la consolidación de habilidades cognitivas y provocar una sobreconfianza en los resultados generados automáticamente (Zawacki-Richter et al., 2019). En este sentido, aunque la mayoría de los estudiantes reconoce la utilidad de estas herramientas, también emerge una conciencia crítica sobre los riesgos que su integración indiscriminada podría generar en la formación académica.

Confianza en la calidad del contenido generado

En lo relativo a la confianza depositada en la IAG para producir contenido original y de calidad, el 55.6% de los estudiantes manifestó confiar en cierta medida en los resultados de estas herramientas. Esta postura refleja una evaluación matizada que reconoce el potencial de la IAG como apoyo, pero sin desconocer sus limitaciones (van Dis et al., 2023). Solo un grupo minoritario expresó una confianza plena, mientras que un sector equivalente manifestó escepticismo respecto a la precisión, objetividad y calidad del contenido generado.

Este hallazgo resalta la necesidad de fortalecer la alfabetización digital y ética en los entornos universitarios, de modo que los estudiantes sean capaces de evaluar críticamente la fiabilidad y pertinencia de los materiales producidos por la IAG. Coincidiendo con Brynjolfsson y McAfee (2017), se advierte que el exceso de confianza en estas herramientas puede derivar en la aceptación subjetiva de contenidos sesgados o inexactos.

Impacto en el aprendizaje

El análisis de las percepciones sobre el impacto de la IAG en el proceso formativo evidencia que un 47% de los estudiantes la considera definitivamente útil, mientras que un 41.8% la valora como probablemente útil. En conjunto, cerca del 89% de los encuestados reconoce un impacto educativo positivo, lo cual refleja una disposición favorable hacia la integración de estas tecnologías en los procesos pedagógicos (Zawacki-Richter et al., 2019).

Un aspecto complementario indica que el 55% de los estudiantes percibe que la IAG fomenta la creatividad al facilitar la generación de ideas iniciales, aunque un 30% expresó que puede limitarla al reducir el esfuerzo personal requerido para la elaboración de trabajos originales. Este dato revela un dilema central en la integración de la IAG: mientras algunos la consideran una herramienta inspiradora que amplía horizontes, otros la perciben como un obstáculo que debilita la autoría y la creatividad individual.

Riesgos y preocupaciones

Entre los riesgos percibidos, destacan tres dimensiones principales: plagio, disminución de la creatividad y pérdida de habilidades académicas. Un 70.3% de los estudiantes manifestó preocupación por el plagio y el fraude académico, advirtiendo que la facilidad de generar contenidos mediante la IAG podría comprometer la integridad de los procesos de evaluación (Selwyn, 2023). De manera similar, un 63.4% expresó temor de que la dependencia tecnológica redujera la creatividad, mientras que un 51.7% señaló la posibilidad de deterioro en las habilidades de escritura académica.

Estos resultados coinciden con las observaciones de Luckin et al. (2016) y Zawacki-Richter et al. (2019), quienes advierten que el uso indiscriminado de la IAG puede debilitar competencias fundamentales en los estudiantes, al sustituir procesos cognitivos que son esenciales para el aprendizaje autónomo y crítico. Además, un 50.4% señaló la desinformación y los sesgos en los contenidos generados como otro riesgo relevante, lo cual evidencia la necesidad de una supervisión docente rigurosa y la promoción de prácticas éticas en el uso de estas tecnologías (van Dis et al., 2023).

Retos docentes identificados

El análisis de los datos también permitió identificar una serie de retos docentes vinculados con la incorporación de la IAG en las aulas universitarias. Entre ellos, los estudiantes señalaron la necesidad de que el profesorado cuente con capacitación específica en el diseño de prompts efectivos, así como en la enseñanza de estrategias críticas y éticas para el uso de estas herramientas. Esta percepción coincide con las recomendaciones de Brynjolfsson y McAfee (2017) y la UNESCO (2023), quienes enfatizan la importancia de fortalecer la formación docente para garantizar una integración responsable de la tecnología en los entornos educativos.

Asimismo, se identificaron limitaciones relacionadas con la accesibilidad tecnológica. Algunos estudiantes señalaron que el acceso desigual a herramientas de calidad, derivado de condiciones

económicas o técnicas, representa un factor que puede generar inequidades en el aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar políticas institucionales que garanticen igualdad de acceso y promuevan un uso equitativo de la IAG en el ámbito universitario.

Demanda de formación ética y crítica

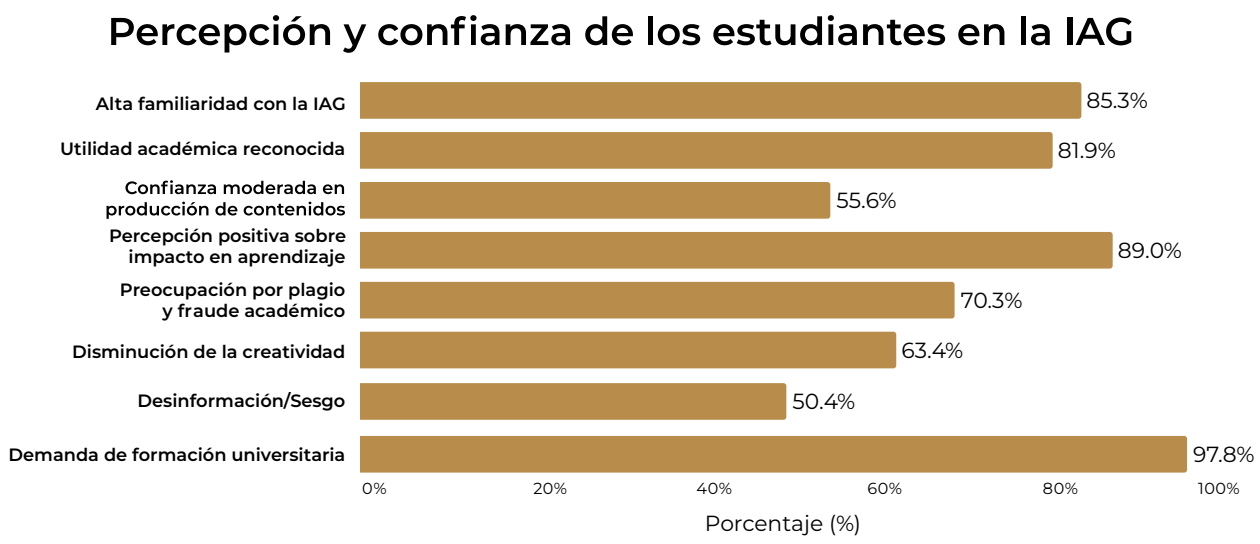
Un dato especialmente significativo es que el 97.8% de los estudiantes manifestó que la formación universitaria debe incluir contenidos específicos sobre el uso responsable de la IAG. Esta demanda revela la conciencia creciente entre el estudiantado sobre la necesidad de abordar los dilemas éticos, pedagógicos y sociales asociados con estas tecnologías, de manera que su implementación no se limite a criterios instrumentales, sino que también contemple valores de equidad, responsabilidad y pensamiento crítico (Zawacki-Richter et al., 2019).

La opinión estudiantil converge con lo señalado por Luckin et al. (2016), quienes destacan la relevancia de promover una alfabetización digital integral que permita a los estudiantes no solo operar estas herramientas, sino también reflexionar críticamente sobre su impacto en el aprendizaje y en la sociedad. En conjunto, los resultados muestran que los estudiantes universitarios presentan un alto nivel de familiaridad superficial con la IAG, acompañado de percepciones mayormente positivas respecto a su utilidad académica, particularmente en la búsqueda de información, el aprendizaje autónomo y la generación de ideas iniciales. Sin embargo, también se identifican preocupaciones significativas relacionadas con el plagio, la dependencia tecnológica, la pérdida de habilidades cognitivas y la necesidad de formación crítica y ética.

Por otra parte, el estudiantado reconoce que la integración de la IAG plantea retos importantes para la práctica docente, destacando la capacitación en diseño de prompts y en metodologías que orienten un uso pedagógico y reflexivo de estas herramientas. De este modo, los hallazgos del presente estudio subrayan que la incorporación de la IAG en la educación superior no puede ser comprendida únicamente desde una perspectiva tecnológica, sino también desde un enfoque pedagógico, ético y formativo que garantice su aporte al desarrollo integral del alumnado, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Opiniones estudiantiles sobre la necesidad de formación en IAG



Nota: La Figura 1 representa gráficamente la proporción de estudiantes (97.8%) que considera imprescindible la inclusión de formación universitaria específica sobre el uso responsable de la IAG.

Además, se observaron patrones diferenciales en la manera en que los estudiantes conciben la relación entre la IAG y su propio proceso de aprendizaje. Aproximadamente un 40% de los participantes expresó que el uso de estas herramientas les permite desarrollar estrategias de autoorganización y gestión del tiempo, favoreciendo un aprendizaje más flexible y personalizado. Sin embargo, un sector cercano al 28% manifestó que la abundancia de información generada por la IAG puede resultar abrumadora, generando dificultades para discernir qué contenidos poseen mayor rigor académico. Este contraste refleja la necesidad de integrar metodologías de acompañamiento docente que orienten la selección crítica de fuentes y promuevan competencias de análisis.

De igual manera, los testimonios recogidos en las preguntas abiertas evidenciaron que algunos estudiantes perciben en la IAG un recurso que amplía la motivación y dinamiza las clases, particularmente cuando es utilizada en contextos de aula invertida. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan la relevancia de vincular la IAG con metodologías activas para potenciar su impacto formativo (Díaz et al., 2024). Así, el análisis permite concluir que el papel de la IAG en la educación superior trasciende lo meramente instrumental, consolidándose como un agente de transformación pedagógica cuyo impacto dependerá de la mediación crítica y estratégica del profesorado.

Discusión

Los resultados de esta investigación ofrecen un panorama complejo y revelador sobre la manera en que los estudiantes universitarios perciben y utilizan la IAG. En primer lugar, se constató un alto nivel de familiarización superficial con el concepto, lo que refleja la presencia mediática y social de estas tecnologías. Sin embargo, dicho reconocimiento no implica necesariamente un dominio técnico ni una comprensión crítica de sus implicaciones éticas y pedagógicas (van Dis et al., 2023). Esta brecha entre familiaridad nominal y conocimiento profundo constituye un reto crucial para las instituciones de educación superior, ya que obliga a diseñar estrategias de enseñanza que vayan más allá del manejo instrumental y promuevan un acercamiento reflexivo, consciente y contextualizado.

En este sentido, el estudio confirma que los estudiantes reconocen el valor de la IAG como recurso para optimizar tareas académicas, particularmente en la búsqueda y el análisis de información, coincidiendo con investigaciones previas sobre su utilidad para potenciar el aprendizaje autónomo (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin et al., 2022). No obstante, junto a este reconocimiento emergen preocupaciones significativas relacionadas con el plagio, la dependencia tecnológica y la posible reducción de la creatividad y de las competencias en redacción académica. Tales tensiones se alinean con lo señalado por Selwyn (2023), quien advierte que la IAG representa simultáneamente una oportunidad para la innovación pedagógica y un riesgo formativo si no se emplea bajo criterios claros de regulación y acompañamiento docente.

Un hallazgo particularmente relevante de este estudio es la fuerte demanda estudiantil de formación en el uso responsable de la IAG, donde cerca del 98% de los participantes subrayó la necesidad de que este tema forme parte integral de los planes de estudio universitarios. Este resultado refuerza lo planteado por Brynjolfsson y McAfee (2017) respecto a la urgencia de desarrollar competencias críticas y éticas para el manejo de tecnologías emergentes. La magnitud de esta demanda sugiere que los estudiantes no solo reconocen las ventajas de la IAG, sino también sus riesgos, y por ello, exigen marcos pedagógicos que garanticen un uso consciente, equitativo y formativo.

Otro aspecto de gran relevancia es la percepción generalizada de que la IAG transformará las estructuras pedagógicas tradicionales, lo cual confirma su carácter disruptivo y sitúa a las universidades ante el desafío de diseñar políticas claras para su implementación. La incorporación desmedida de estas herramientas podría profundizar desigualdades educativas o generar una dependencia excesiva en la automatización de tareas académicas. Por ello, se requiere avanzar hacia políticas institucionales que equilibren innovación y ética, con énfasis en la equidad de acceso y en la capacitación continua del profesorado (UNESCO, 2023; Gallent-Torres

et al., 2023).

En definitiva, este estudio aporta evidencia empírica desde el contexto latinoamericano, donde las iniciativas de alfabetización digital y ética en torno a la IAG son aún incipientes en comparación con Europa y Norteamérica (Chan, 2023). Esta contribución resulta significativa, pues amplía el marco comparativo internacional y resalta la necesidad de propuestas pedagógicas que respondan a realidades locales. En suma, aunque los resultados muestran avances en la aceptación y valoración de la IAG, persiste la tarea pendiente de articular programas de formación y regulación que garanticen un uso pedagógicamente pertinente y socialmente responsable. Solo mediante este enfoque integral será posible transformar el potencial disruptivo de la IAG en un verdadero motor para el fortalecimiento de la educación superior.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la inteligencia artificial generativa constituye un recurso con un alto potencial en el ámbito de la educación superior. El estudiantado la reconoce como un medio que favorece la autonomía en el aprendizaje, optimiza los procesos de gestión de información y facilita la producción académica en distintos niveles de complejidad. No obstante, esta percepción positiva se encuentra acompañada de preocupaciones relevantes, entre las que destacan el riesgo de plagio, la dependencia excesiva de la tecnología y la posible reducción de la creatividad, así como de competencias cognitivas esenciales para el desarrollo integral de los futuros profesionales.

En este escenario, se hace evidente que la influencia de la inteligencia artificial generativa no puede analizarse únicamente desde una perspectiva técnica o instrumental. Su impacto trasciende hacia dimensiones pedagógicas, éticas y sociales que demandan un abordaje integral. Este enfoque requiere considerar tanto el diseño de experiencias educativas más personalizadas e innovadoras como la reflexión crítica sobre las implicaciones de su uso en la formación universitaria.

Un hallazgo central de la investigación apunta a que los principales desafíos para el profesorado se concentran en la necesidad de adquirir competencias sólidas para integrar estas herramientas en los procesos de enseñanza. Dichas competencias incluyen no solo el conocimiento técnico relacionado con la formulación de instrucciones o prompts adecuados, sino también la capacidad de guiar a los estudiantes hacia un uso reflexivo y crítico de la tecnología. De este modo, se subraya que la función docente no se reduce a la mera transmisión de contenidos, sino que se amplía hacia un rol mediador y formativo, indispensable para evitar una dependencia acrítica de los sistemas de inteligencia artificial.

Este papel transformador exige que las universidades fortalezcan sus programas de capacitación y formación continua, así como que desarrollen políticas institucionales orientadas a garantizar la integración responsable de estas tecnologías. Dichas políticas deben estar alineadas con principios de equidad, inclusión y calidad educativa, de manera que la inteligencia artificial generativa actúe como un complemento enriquecedor y no como un sustituto de la mediación humana en el proceso educativo.

Asimismo, la investigación evidenció que los estudiantes demandan de manera significativa la incorporación de contenidos relacionados con la dimensión ética y crítica del uso de la inteligencia artificial generativa en los planes de estudio. La amplia mayoría expresó la importancia de contar con asignaturas o módulos específicos que promuevan la alfabetización digital no solo desde lo técnico, sino también desde lo cognitivo y social. Atender esta necesidad permitiría fortalecer competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de discernir frente a los riesgos de desinformación o plagio.

Finalmente, se resalta la importancia de avanzar hacia investigaciones futuras que exploren de forma longitudinal los efectos de estas herramientas en las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes. De igual manera, se sugiere profundizar en el análisis de metodologías activas que permitan integrar la inteligencia artificial generativa en escenarios educativos innovadores. Con ello será posible delinear estrategias pedagógicas que maximicen.

Referencias

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (pp. 15–34). International Society for Technology in Education.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.

Chao, F. y Rivera, J. (2023). *Uso de inteligencia artificial en la educación superior: percepciones y desafíos.* Editorial Académica Española.

Chan, C. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(38). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.

Díaz, J., Molina, R., Bayas, C. y Ruiz, A. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 12*(26), 61–76. https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.006

Escalante, J. (2024). Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia y Sociedad, 49*(2), 3-17. https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3082

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE, 29*(2). http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Guerra, C. y Tass, B. (2024). Aplicaciones prácticas de la inteligencia artificial generativa en la labor docente: El caso de la ingeniería en diseño multimedia. *European Public & Social Innovation Review, 9*(1), 1-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816

Kishore, S., Hong, Y., Nguyen, A., & Qutab, S. (2023). Should ChatGPT be banned at schools? Organizing visions for generative artificial intelligence (AI) in education. *Proceedings of the International Conference on Information Systems (ICIS 2023), Track Learn and IS Curriculum*. 1-7. https://aisel.aisnet.org/icis2023/learnandiscurricula/learnandiscurricula/5

Lievens, F. (2023). Innovación tecnológica en la educación superior: Estrategias institucionales ante la inteligencia artificial generativa. *Revista Internacional de Tecnología Educativa, 19*(2), 67-89.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. https://discovery.ucl.ac.uk/1475756

Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100076. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076

Rodríguez, A., López, J. y Pérez, M. (2024). *Innovación educativa con inteligencia artificial: Avances y perspectivas en la educación superior.* Editorial Universitaria.

Schwandt, T. (1994). *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry* (pp. 118-137).

Selwyn, N. (2023). *Teaching in the age of artificial intelligence.* (pp. 16-18). (Education Into the 2030s: The Big Education Challenges of Our Times; No. 2). Monash University. https://doi.org/10.26180/25583571.v1

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación.* https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

van Dis, E., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. (2023). ChatGPT: Five priorities for research. *Nature, 614*(7947), 224-226. https://doi.org/10.1038/d41586-023-00288-7

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.40

Recibido - Received: 3 de marzo de 2025
Aceptado - Accepted: 2 de julio de 2025

Artículo de revisión

Developing Engineering Students' Writing Skills through a Process-Genre Writing Approach: A Literature Review

Desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de ingeniería a través del enfoque de escritura procesual-genérico: Una revisión de literatura

Cindy A. Rosales Contreras *, Nallely Garza Rodríguez [1], Francisco J. Treviño Rodríguez [2]

Cómo referenciar:
Rosales, C., Garza Rodríguez, N., & Treviño, F. (2025). Developing Engineering Students' Writing Skills through a Process-Genre Writing Approach: A Literature Review. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 45-55. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.40

* Autora para correspondencia. Maestra en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Autónoma de Nuevo León.
ORCID: : 0009-0002-3990-3461.
Contacto: cindy.rosalescnt@uanl.edu.mx

[1] Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A&M Kingsville.
ORCID: 0000-0001-8023-0778.
Contacto: : nallely.garzardr@uanl.edu.mx

[2] Doctor en Administración y Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Nuevo León.
ORCID: 0000-0003-1061-5175.
Contacto: francisco.trevinorr@uanl.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

ABSTRACT

This literature review aims to describe a series of studies that highlight the challenges engineering students face when learning English as a foreign language, especially in terms of written communication. Moreover, this paper advocates for the implementation of the Process-Genre Writing Approach (PGWA) as an effective methodology to address these challenges and foster improvement in students' writing skills. The studies described in this work suggest that the main issues include students' lack of motivation, poor language proficiency, deficient literacy skills, and teachers' commitment to teaching writing. Literature suggests the PGWA as a pertinent and useful approach to developing engineering students' technical writing skills. The implementation of English for Specific Purposes (ESP) is presented as an effective way to integrate the PGWA to develop not only students' technical writing skills but also their ability to adapt to different writing contexts and genres within the field.

Keywords:

Process-Genre Writing Approach (PGWA), writing skills, English as a Foreign Language (EFL).

RESUMEN

Esta revisión de literatura tiene como objetivo describir estudios que resaltan los desafíos de estudiantes de ingeniería al aprender inglés, especialmente en términos de comunicación escrita. Además, este trabajo sugiere la implementación del Enfoque de Escritura Procesual-Genérico (EEPG) como una metodología efectiva que fomenta las habilidades de escritura de los estudiantes. Los estudios descritos sugieren que entre los principales problemas se encuentran la falta de motivación, el bajo dominio del idioma, las deficiencias en las habilidades de alfabetización y la falta de compromiso de los docentes con la enseñanza de la escritura. La literatura sugiere el EEPG como pertinente y útil para desarrollar las habilidades de escritura técnica. La implementación del Inglés para Propósitos Específicos (IPE) se presenta como una forma efectiva de integrar el EEPG para desarrollar las habilidades de escritura técnica y la capacidad de los estudiantes para adaptarse a diferentes contextos y géneros de escritura.

Palabras clave:

Enfoque de Escritura Procesual-Genérico (EEPG), habilidad de escritura, Inglés como Lengua Extranjera (ILE).

Introduction

Currently, the use of English as a second language has increased dramatically. Being proficient in a second language, in this case English, is considered one of the most important requirements that helps professionals expand their opportunities in life (Montero et al., 2020; Waigandt et al., 2016). Although the acquisition and proficiency of English are hardly ever easy for students, developing communication skills is crucial for them.

When learning English as a Foreign Language (EFL), developing the four skills, listening, reading, speaking and writing can be challenging. However, in the field of engineering, students feel that writing is not an essential skill as they believe the development of academic or formal writing is not needed in their professional field; therefore, writing is a complex process that students tend to avoid (Rivera, 2011). Nevertheless, evidence suggests that employers do complain about the deficiency of writing skills in their employees and recently graduated prospects (Ibrahim et al., 2017; Anuradha & Thirunagari, 2016).

Yousefifard and Fathi (2021) state that writing skills are becoming increasingly relevant as Information and Communications Technology advances, due to the technological society in which we interact, leading to an increase in written communication. Moreover, Ibrahim et al. (2017) emphasize the relevance of writing. Firstly, due to employment opportunities, and secondly, because of technical reports, case studies, and articles that learners and graduates may create if needed, and finally, due to its implications in real-life competencies that graduates must achieve. Thus, it becomes relevant to examine how to develop engineering students' writing skills, as they are considered one of the most complex skills to master. Therefore, the research questions that will guide this literature review are stated below.

1. What are engineering students' difficulties when writing in English?
2. How does the Process-Genre Writing Approach (PGWA) benefit engineering students' technical writing development through English for Specific Purposes (ESP) courses?

The present literature review aims to describe a series of research studies that discuss the issues students face when learning English as a Foreign Language (EFL) in a university context, specifically engineering students, and the need to develop written communication as a powerful tool to pursue professional opportunities and grow in an academic setting, expanding their networking. Additionally, this paper aims to demonstrate how the Process-Genre Writing Approach (PGWA) is a pertinent strategy for enhancing the technical writing skills of engineering students

Methodology

To conduct the literature review presented, specific steps were followed. First, the researcher identified a problem in a real-life situation, specifically the poor writing proficiency of engineering students at a private university. Then, different academic resources and literature repositories were reviewed, finding 11 relevant studies for this project. Four of the studies presented in this paper are from Latin American researchers, six are from Asian researchers, and one is from an American author. Most of the papers were found in an academic repository from a private university virtual library (EBSCO), whereas a few of them were from public research resources such as SCIELO, ResearchGate, AcademicGate, and DIALNET. The studies were chosen because of the similarities to the problem statement of the selected population of this literature review, which is engineering students.

After selecting, reading, and working with the papers, the author stated research questions and objectives that helped to shape the presented literature review. Next, following the line of the questions, the literature review was categorized into three general themes. Then, two tables were designed to summarize the researchers' ideas according to the study's categories. Finally, the discussion and conclusion were delimited, aligning them with the research questions and the results of the literature review.

Literature Review

In this section, different perspectives, approaches, and findings of the difficulties of engineering writing in English are described. A series of studies is presented focusing on identifying difficulties in writing (Flores, 2018; Rivera, 2011; Waigant et al., 2016), establishing tasks and activities that will promote writing using the PGWA and will attempt to demonstrate the benefits of this approach when teaching English technical writing in ESP courses (Fu & Noor, 2023; Jenkins et al., 1993; Kitajroonchai et al., 2022: Luna-Ríos, 2021).

Difficulties in writing

Flores (2018) highlighted that engineering students often struggle with insecurities around writing, mainly because they feel their work needs significant improvement. They do not always receive enough feedback to guide that process. Teachers set high expectations, but their efforts to motivate students' writing performance are less visible. Writing is a central measure of learning across all fields, regardless of teaching methods or subjects, and even students with varied literacy backgrounds strive to meet those expectations. However, misconceptions about different forms of writing—like essays, projects, or summaries—can hinder students' practice of academic writing. Over time, the focus of writing education has shifted from emphasizing the final product to valuing the process, yet challenges remain in aligning student and teacher perceptions.

To explore these dynamics, Flores (2018) used the European Writing Survey to examine the amount of time students dedicate to writing, the types of feedback they receive, and the genres in which they write most frequently. The study involved 86 engineering students and 15 professors, revealing that more explicit instructions and more consistent feedback from teachers are crucial to improving writing proficiency. The findings also suggest that peer collaboration and self-regulation play a crucial role in the development of academic writing. Ultimately, Flores (2018) advocated for stronger literacy policies in engineering programs, emphasizing the importance of developing scientific and technological writing skills, as well as collaborative practices that equip students to meet the demands of both professional and academic contexts.

In addition, Rivera (2011) found that students primarily believe writing is a complex process. They often feel discouraged, which lowers both their performance and their willingness to engage. In the same direction, the author described the concepts of writing, writing stages, writing skills, approaches to teaching writing, and feedback, highlighting the stages of writing which promote the writing process. She examined how step-by-step guidance could support fourth-semester students at Universidad Santo Tomás, Tunja. She explored how different aspects—such as drafting stages, skill development, teaching approaches, and feedback—help students understand what is expected, begin their work, and refine it with the support of their professors. This guidance not only shapes their progress but also strengthens their confidence in expressing ideas.

Through action research, diaries, student papers, and interviews, Rivera (2011) analyzed how engineering students approached academic tasks. The study confirmed that timely and constructive feedback is essential for teachers to adjust their methods and help students improve. Beyond teaching practices, students' own educational backgrounds also play a key role in shaping how effectively they develop language and communication skills in English.

Similarly, Alshammari (2020) investigated the weaknesses in English writing skills among Saudi learners of English as a second language by reviewing empirical and theoretical research within the Saudi context. The author identified critical factors impacting writing proficiency, including teaching methodologies, cultural and social influences, and the qualifications of instructors. It was highlighted that writing is a complex skill often taught by instructors who are not trained in this area, resulting in ineffective teaching methods that hinder learners' progress. The study emphasized the need for comprehensive strategies to improve writing instruction, such as integrating new teaching theories into classrooms and ensuring that instructors have specialized training in Teaching English to Speakers of

Other Languages (TESOL) and Teaching English as a Foreign Language (TEFL). Additionally, the research suggested implementing proficiency tests and setting eligibility criteria for undergraduate programs to enhance overall outcomes. The paper aimed to provide researchers with a quick reference on the evolution of English writing skills in Saudi Arabia and the specific challenges faced by both learners and educators in this context.

Furthermore, Alaraj (2022) discussed technical writing complications in Saudi university students. The objective of this research was to identify the primary causes of difficulties in technical writing and to establish solutions for these issues. To address the study's problem, Alaraj (2022) employed both quantitative and qualitative methodologies in this research. Two five-member focus groups of engineering students were formed. A brainstorming technique was employed to develop the items for a questionnaire. The questionnaire was reviewed by experts and consisted of multiple-choice (Likert scale), checkbox, and rating items. The implementation was carried out with 53 Saudi university students. The survey was sent via WhatsApp groups. The data was analyzed using Google Forms and Excel. The results showed that spelling, technical terminology, and coherence were the most challenging aspects that students encountered when writing. The least challenging areas were grammar, sentence structure, and vocabulary, followed by cohesion, mechanics, and punctuation. Finally, solutions were found to overcome technical writing difficulties, such as practicing writing and intensive and extensive reading instruction.

In a separate study, Waigandt et al. (2016) discussed the relevance of academic literacy to the curriculum and its relationship to the challenges faced by Argentinean higher education, including high dropout rates and low graduation rates. This problem not only exists in Argentina but also in many countries of Latin America.

The results of the study not only affirmed the undergraduates' dissertations in academic processes, but also highlighted the relevance of writing skills for them to be proficient in obtaining a degree. The author encountered the term literacy as a complex and multidimensional construct influenced by social institutions and power relations, which affect graduates directly according to their backgrounds. The study was conducted at the Universidad Nacional de Entre Ríos, primarily among Latin American students from lower socioeconomic backgrounds, in two engineering majors. Waigandt et al. (2016) emphasized the importance of equality, quantity, and quality of literacy across all academic levels in programs designed to improve individual students' learning outcomes.

To sum up, Latin American teachers may face similarities in the writing process despite the slight differences that each context experiences. The results were similar to the described literature in which difficulties such as confidence, perceptions towards writing, lack of engagement, teachers' performance, and literacy taught previously in educational levels are factors that difficult the writing skills acquisition.

Process-Genre Writing Approach

After outlining the challenges students face when composing in English, this section presents recommendations to improve students' performance when writing. Regarding approaches to overcome the difficulties related to English writing proficiency, specific authors (Badger & White, 2000; Fu & Noor, 2023; Harmer, 2012; Kitajroonchai et al.; Kondal, 2020; Truong, 2022) encouraged the use of the PGWA to ease the writing production.

This term was first introduced by Badger and White (2000). They described it as "writing involves knowledge about language, knowledge of the context in which writing happens, and especially the purposes for the writing, and skills in using language" (p. 157). It can be defined as the combination of the process approach methodology and the genre approach; this means that the PGWA focuses on the process of writing and the identification of genre texts rather than the production of written texts.

In addition, this approach directs its methodology to analyze the genre and format of the texts and follows the stages of planning, drafting, editing and the final product

(Harmer, 2012). These stages can be redone through his cycling method proposed by Harmer (2012). According to Kitajroonchai et al. (2022), the PGWA combines the process approach and the genre approach to compose knowledge about language, register, context, purposes, and linguistic competences in message transmission. It benefits students by explaining how to compose texts for communicative purposes.

Luna-Ríos (2021) was concerned about providing students with the essential skills, tools, and abilities necessary for professional development in their careers. The author found that English for Specific Purposes (ESP) courses are carefully tailored aids that meet the needs analysis, drawing on tools such as interviews and surveys, so that engineering students can strengthen the skills required to understand and work with specialized texts in their field. Luna-Ríos (2021) demonstrated the need for ESP courses in engineering teaching programs to equip students for professional development in their careers. The study approached fulfilling students' needs and demands by conducting interviews and surveys to provide students with the necessary training to manage particular information related to their professions.

The study took place in 2017 at the Language Center of a Technological University in Mexico, involving 27 engineering students and an exploratory case study. Results exhibited students' perceptions of the need for implementation of specialized courses due to the concern of English use in the engineering field and how reading can improve their job proficiency. In addition, the implementation of a reading course increases vocabulary and language to have access to relevant text and materials related to their area of expertise.

The result obtained by Luna-Ríos (2021) showed that students' main concern about learning a foreign language was the proficiency of oral skill, but they were aware it had to be complemented by other skills such as reading, listening, and writing. Another concern was the implementation of technical language to expand vocabulary and be more confident in the engineering field. The participants expressed their concerns about the working field and were worried about the English level acquired and the desired level in the target language that companies demanded.

Another relevant study, conducted by Jenkins et al. (1993), found similar difficulties in writing performance among engineering students from six different American universities. This research was conducted in North America with transnational students who were studying in that country and continued to live there. They emphasized the importance of communication skills for professional engineers, citing the increasing demand for science and technology graduates, which is met by the timing, content, and proper focus that ESP courses offer. The study was based on questionnaire data from six different engineering schools to establish the role of writing in graduate engineering programs, and how it can work for the design of writing ESP courses.

Overall, the results suggested that students did not possess competent writing skills and that they considered writing as a non-essential skill, unless a formal written piece, such as a thesis, dissertation, or essay, was assigned. This showed that the programs students had taken expected students to learn how to write by themselves. In their research, the authors found that the primary assignments in graduate engineering departments included examinations, problem-solving exercises, technical research reports, and descriptions of laboratory experiments. Jenkins et al. (1993) identified an important gap between the writing expectations of engineering undergraduates, their results, and the current needs, resulting in a disparity in the outcomes. The authors concluded that ESL colleges must offer complete programs in which writing courses are essential to help students develop proper writing skills.

Therefore, the implementation of ESP courses, tasks, and activities related to technical vocabulary are valuable resources that can be implemented in classes to promote writing. Guided instruction and prompts that align with the lesson goals are key factors in the acquisition of learning. It is crucial to start debating the necessities, concerns, and expectations of the students to begin developing real knowledge.

In summary, an ESP course combined with the application of PGWA can enhance students' abilities in

the workplace as well as in other areas of their lives, such as research. However, to achieve this, students need an intermediate level of English language proficiency to implement what is taught effectively. The importance of having a teacher with experience in the engineering field and a good level of English to teach the ESP course is one of the requirements that participants expect.

Benefits of the Process-Genre Approach

Several authors (Fu & Noor, 2023; Kitajroonchai et al., 2020; Kondal, 2020; Truong, 2022) have described specific approaches that are valuable resources for developing writing skills. They agreed on the benefits of PGWA in meeting the students' requirements to encourage this ability. Fu and Noor (2023) mentioned the benefits of joint construction in the PGWA to improve students' writing skills in argumentative essays in English as a Foreign Language (EFL). According to them, the joint construction stage is a collaborative activity where the teacher functions as both scribe and mediator of genre knowledge, guiding students as they apply process-writing strategies to co-develop a text based on the skills acquired during the modeling stage.

Using a quasi-experimental design, two classes of 62 Chinese students in a private university in mainland China participated in the study. They were divided into two groups: one group with joint construction stages and the other without. The study demonstrated that using the PGWA in conjunction with the joint construction stage is more effective for students in improving their writing skills.

In addition, Fu and Noor (2023) first suggested the use of Teaching Learning Cycles (TLC), a model created by genre scholars to teach students genre writing skills. The stages in this model include modelling, joint construction, and independent construction. In this model, on the one hand, the teacher's position is as a test scriber and genre knowledge provider to enhance students' writing. On the other hand, students need to practice what was taught in class using the modelling stage.

TLC works using joint construction by teaming up in writing activities, such as students working together to write a collaborative essay or composing similar texts. This stage is identified by the authors as the most crucial stage in this model, due to the motivation and information that can result from its use.

Fu and Noor (2023) emphasize that in PGWA, students are more exposed to language features, communicative purposes and the read-writer relationship, while the cognitive processes of pre-writing, drafting, revising, and editing are presented, as well as eliciting students to integrate both language ability and writing skills. However, it is recommended that more research in the field be conducted, due to the limited information already existing on the conjunction of the TLC and PGWA. The authors pointed out that teachers must consider the TLC together with PGWA because students learn thinking skills, topic-related knowledge, and English language in argumentative writing, which was the purpose of the study.

In addition to this, Kitajroonchai et al. (2020) researched the effect of PGWA and Process Writing Approach (PWA) on 40 Asian EFL students from a private university in central Thailand by using quasi-experimental research, showing an increase in performance in students' writing. The participants were divided into two groups, one group focused on the PWA, and the second one in PGWA.

Kitajroonchai et al. (2020) found that both approaches improved the students' writing performance, but PGWA showed a significantly higher improvement in writing. The authors concluded that using PGWA in EFL courses can enhance students' academic writing skills by providing language acquisition and linguistic resources, and actively engaging them in the writing process.

Thus, approaches to promote technical writing are addressed in the following section to develop a method that can meet the needs of English teaching, along with the development of writing skills. The first issue is presented by Kondal (2020). In this study, the author established that learners have deficiencies in various elements of business writing, including format, structure, and organization. He found out that this issue may be attributed to inadequate exposure and insufficient expertise in business writing. Consequently, the study

aimed to explore the impact of the PGWA on teaching business writing skills to management professionals. The participants consisted of 40 management students and 32 English teachers. A questionnaire was administered to both students and teachers, and an intervention program using PGWA was implemented. Intervention questionnaires were also administered to the students. The results showed that the use of PGWA was effective in promoting business writing skills to management students, eliciting writing proficiency, and enhancing business writing skills.

Another study using PGWA was conducted by Truong (2022) at a private university in Ho Chi Minh City, Vietnam. The study explored the impact of PGWA on EFL sophomores' writing performance, self-efficacy, and autonomy. This was a quasi-experimental study over an eight-week period during the 2020-2021 academic year. The research involved implementing this approach in an Academic Writing course using selected units from the textbook *Skillful Reading & Writing Level 4 by Bixby and Scanlon*. The study's findings indicated that the PGWA notably improved students' overall writing performance, particularly in coherence, cohesion, grammatical range, and accuracy. Additionally, it enhanced students' self-efficacy in writing ideation, conventions, and self-regulation, as well as their autonomy in writing steps and techniques. The author suggested that further research should include diverse data collection methods and larger sample sizes to validate these findings.

Therefore, PGWA enables EFL students to enhance their writing performance by improving their writing quality in terms of content, organization, vocabulary, and language knowledge. PGWA enhances language acquisition by actively engaging students in the writing process, interacting with peers to encourage attention to different genres and types of texts, and accompanying them throughout the creative writing process, which leads to improved quality in the written products they construct.

To organize the findings from the reviewed studies, the following tables summarize the main themes, authors, and results. Table 1 presents research focused on the challenges students face in academic writing, while Table 2 compiles studies on the Process-Genre Writing Approach and its impact on writing development.

Table 1
Literature review themes: Difficulties in writing

Literature review themes	Authors	Results
Difficulties in writing	Flores (2018)	The study explored students' and teachers' perceptions of writing, highlighting the need for explicit guidance and consistent feedback. Findings indicate that continuous feedback and peer collaboration have a significant impact on academic writing development.
	Rivera (2011)	The research emphasized that following structured stages of composition, supported by teacher feedback, helps students strengthen their process and gain confidence in academic tasks.
	Alshammari (2020)	The research aimed to investigate the direct and essential elements of writing difficulties in Saudi L2 (Second Language) learners. It also recommended adopting "writing-to-learn" approaches to foster progress.
	Alaraj (2022)	The author's objective was to determine the difficulties and potential causes Saudi university students meet when employing technical writing to address pedagogical solutions.
	Waigandt et al. (2016)	This study examined the significance of academic literacy in higher education curricula, and how its shortcomings contribute to the high dropout and low graduation rates in Argentinean universities. The authors focused on the importance of equal access to quality academic literacy in order to improve student outcomes.

Table 2
Literature review themes: Process-Genre Writing Approach

Literature review themes	Authors	Results
Process-Genre Writing Approach	Luna-Ríos (2021)	This paper aimed to identify and explore the needs and demands that engineering students face to propose an ESP course design. Results showed that teachers must not only be proficient in the target language but also aware of the engineering field.
	Jenkins et al. (1993)	This study determined the position of writing in graduate engineering programs to show the need in the engineering field. Results proposed the design of ESP writing courses.
Benefits of Process-Genre Writing Approach	Fu and Noor (2023)	This research investigated the effect of the joint construction stage of PGWA on promoting students' argumentative essay writing skills among Chinese university students. Results showed that the use of both can benefit and promote students' writing skills.
	Alaraj (2022)	The author's objective is to determine the difficulties and potential causes Saudi university students meet when employing technical writing to address pedagogical solutions.
	Kitajroonchai et al. (2020)	The paper researched the effects of PGWA and the PWA in Asian EFL pre-university students' academic writing. The paper suggested PGWA benefits students' writing performance.
	Kondal (2020)	The purpose of the study was to investigate the effectiveness of the PGWA in teaching business writing skills to management students. The results obtained indicate that PGWA enhances the writing skills of management students, resulting in higher proficiency and improved performance.
	Truong (2022)	The study's objective was to test the use of PGWA to promote EFL students' performance, self-efficacy, and autonomy in writing. The author confirmed that PGWA improved writing performance, self-efficacy, and autonomy, making it an effective approach for EFL classrooms.

Discussion

For this paper, the first research question delimitated was about identifying the difficulties of writing in English for engineering students. The authors encountered a lack of confidence and motivation, students' poor literacy, and low teachers' performance in teaching writing. The primary issue presented was the students' assumption of the writing process and how their perception influenced writing motivation.

The second issue presented was literacy as prior knowledge taught and learned by the student, and the implications that it has, such as hampering students' acquisition of writing skills by impeding the composition of texts. Additionally, teachers' performance during lessons is mentioned, suggesting that teachers may unknowingly employ methods, approaches, or strategies to teach writing, and thereby help students learn how to write specific texts.

Moreover, students' concern about the relevance of English in the work environment is a factor that enhances students' willingness to learn, as they are aware of the benefits of communication skills and second language acquisition, in this case, English, for their resumé and employment. Being fluent in English for the workplace was another matter of interest for students.

In addition, specific strategies, such as progressive feedback, constant practice, collaborative peer work, and writing autoregulation, were also employed. It was mentioned that these strategies can improve the acquisition of writing skills. These tasks and activities are listed in the use of the PGWA to elicit students'

composition of written products. Luna-Ríos (2021) and Jenkins et al. (1993) agreed on the use of courses like ESP which can be designed according to the needs of the students and goals of the program in which they are enrolled.

ESP and technical language can enhance engineering students' profiles by improving vocabulary, communicative skills, language competence, and students' confidence in tasks. It can also promote motivation to learn to write, develop writing skills, and enhance self-expression. Thus, ESP courses in the engineering field are believed to benefit future engineers by fulfilling their specific requirements in acquiring and comprehending the technical variations in their field, using English as the target and most common language.

The second research question was selected to mention the benefits of the Process-Genre Writing Approach for engineering students. The results indicated that when students are taught using this approach, their performance improves due to the constant feedback and guidance provided during the lesson or the writing process. It was also mentioned that the Process-Genre Writing Approach and its stages promote students' writing performance, development of writing skills, acquisition of English in EFL students, as well as confidence and motivation.

Conclusion

In conclusion, this paper examines the difficulties related to writing skills in engineering students. Based on the selected studies, the benefits of using PGWA to improve technical writing development in engineering students are highlighted. The main recommendations are to identify the issues faced by the population (students or graduate students), promote students' motivation to write, and adopt a method that best suits the context in which the problem occurs.

The use of PGWA along with an ESP course can facilitate the development of writing skills in almost every student by providing practical strategies during the lessons. By integrating PGWA, engineering students can develop not only their technical writing skills but also their ability to adapt to different writing contexts and genres within the field.

It is essential to develop writing skills in undergraduate engineering students to promote the competencies that a professional must possess. A deeper understanding of the skills required in the current world can bring new perspectives to engineering graduates. The analysis of the studies above confirms that writing skills are in high demand by future employers because being able to communicate effectively is essential in their future profession. This paper invites teachers to recognize that a combination of approaches and methods can offer a diverse range of innovative pedagogical perspectives on modern educational demands

References

Alaraj, M. (2022). An Investigation Into Technical Writing Difficulties, Causes and Solutions. *Technium Social Sciences Journal, 28*(1), 220-235. https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5919

Alshammari, S. (2020). "Writing to Learn or Learning to Write". A critical review of "English as a Foreign Language" (EFL) Teaching practices in writing in Saudi Universities. *Research in Education and Learning Innovation*, (24), 1-22. https://doi.org/10.7203/realia.24.15867

Anuradha, Y., & Thirunagari, K. (2016). A Study on the Importance of English Oral and Written Communication Skills for Engineering Students. *ITIHAS - The Journal of Indian Management, 6*(3), 60–69. https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=cd791e0c-80c0-3bf1-a703-f90d8fabc20c

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal, 54*(2), 153-160. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153

Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior, 47*(186), 23-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200023

Fu, X., & Noor, B. (2023). The impact of joint construction of a process genre approach on EFL tertiary level students' argumentative writing development. *Eurasian Journal of Educational Research*, (103), 190-207. http://eprints.utm.my/107026/1/NoorMalaIbrahim2023_TheImpactofJointConstructionofaProcessGenre.pdf

Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge*. Pearson.

Ibrahim, S., Yunus, M., & Khairi, M. (2017). Teaching Academic Writing for Engineering Students: Challenges and Recommendations. *International Journal of Education, Psychology and Counselling, 2*(5), 160-169. https://www.researchgate.net/publication/324217728_Teaching_academic_writing_for_engineering_students_Challenges_and_recommendations

Jenkins, S., Jordan, M., & Weiland, P. (1993). The role of writing in graduate engineering education: A survey of faculty beliefs and practices. *English for Specific Purposes, 12*(1), 51-67. https://doi.org/10.1016/0889-4906(93)90027-L

Kitajroonchai, N., Kitajroonchai , T., & Sanitchai, P. (2022). The Effects of Process Genre-Based Writing and Process Writing Approaches on Asian EFL Pre-University Students' Writing performance. *Journal of Language Teaching and Research, 13*(4), 860-871. https://doi.org/10.17507/jltr.1304.19

Kondal, B. (2020). Impact of the Process Genre Approach on the Management Students' Business Writing Skills. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 3*(2), 297-307. http://doi.org/10.34050/els-jish.v3i2.9721

Luna-Ríos, F. (2021). Engineering Students' Needs in the design of an English for Specific Purposes reading course. *Revista Lengua y Cultura, 3*(5). 24-36. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/7838/8386

Montero G., de la Cruz V., & Arias O. (2020). El idioma inglés en el context de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes. 30*(71), 55-64. https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3924/3133

Rivera, B. (2011) Improving Writing through Stages. *HOW Journal, 18*(1), 11-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450717002

Truong, H. (2022). Impacts of Process-Genre Approach on EFL Sophomores' Writing Performance, Writing Self-Efficacy, Writing autonomy. *Journal of Language and Education, 8*(1), 181-195. https://doi.org/10.17323/jle.2022.12165

Waigandt, D., Noceti, A., & Zapata, L. (2016). Engineering the future: teaching reading and writing at the Universidad Nacional de Entre Rios. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 69*(3), 173-187. https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p173/32645

Yousefifard, S., & Fathi, J. (2021). Exploring the Impact of Blogging in English Classrooms: Focus on the Ideal Writing self of EFL learners. *International Journal of Instruction, 14*(4), 913-932. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14452a

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.49

Recibido - Received: 11 de abril de 2025
Aceptado - Accepted: 3 de julio de 2025

Artículo de revisión

Análisis comparativo de modelos teóricos sobre causas de ansiedad durante el aprendizaje de lengua extranjera

A Comparative Analysis of Theoretical Models Explaining the Causes of Anxiety in Foreign Language Learning

Mariana Carreón Zúñiga *, Dan Isaí Serrato Salazar [1]

Cómo referenciar:
Carreón, M. y Serrato, D. (2025). Análisis comparativo de modelos teóricos sobre causas de ansiedad durante el aprendizaje de lengua extranjera. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 56-67. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.49

*Autora para correspondencia. Maestría en Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0009-0007-7204-2321
Contacto: mariana.carreonzu@uanl.edu.mx

[1] Doctorado en Psicología con orientación en Psicología y Educación. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
ORCID: 0000-0002-3359-7654
Contacto: dan.serratoslz@uanl.edu.mx

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

RESUMEN

La ansiedad lingüística es una variable afectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras que influye en la disposición de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta. Este artículo tiene como objetivo analizar estudios sobre las causas de la ansiedad lingüística y comparar dos modelos teóricos relacionados a ello. Con un enfoque cualitativo, se realizó una revisión documental de investigaciones relacionadas que comprenden del año 2019 al 2024. Los resultados identifican causas como el miedo a hablar en público, a equivocarse, a ser evaluados negativamente, así como percepciones erróneas sobre el desempeño. Además, se observa que los modelos teóricos analizados, aunque relevantes, no consideran factores actuales como la enseñanza virtual. Se propone su actualización incorporando perspectivas del aprendizaje socioemocional y el uso de tecnologías digitales como herramientas para reducir la ansiedad. Futuras investigaciones podrían centrarse en el diseño de intervenciones pedagógicas que incluyan herramientas digitales que permitan la retroalimentación segura.

Palabras clave:

ansiedad lingüística, causas de la ansiedad lingüística, lengua extranjera.

ABSTRACT

Linguistic anxiety is an affective variable in foreign language learning that influences students' willingness to communicate in the target language. This article aims to analyze various studies on the causes of linguistic anxiety and to compare two fundamental theoretical models related to it. Using a qualitative approach, a literature review was conducted on research published between 2019 and 2024. The results identify causes such as fear of speaking in public, fear of making mistakes, fear of negative evaluation and inaccurate self-perceptions regarding performance. Additionally, the theoretical models analyzed, while still relevant, do not address current factors such as virtual instruction. It is proposed that they be updated by incorporating perspectives from socioemotional learning and the use of digital technologies as tools to reduce anxiety. Future research could focus on the design of pedagogical interventions that integrate digital tools to provide safe and constructive feedback environments.

Keywords:

linguistic anxiety, causes of linguistic anxiety, foreign language.

Introducción

El presente proyecto de investigación parte de la problemática observada en la falta de estrategias para disminuir la ansiedad lingüística al aprender una lengua extranjera, lo cual afecta en el desempeño de la habilidad de la expresión oral en la lengua meta. El-Hariri (2017) menciona que es necesario desarrollar estrategias de aprendizaje que ayuden a disminuir la presencia de ansiedad lingüística ante una lengua extranjera para que los estudiantes puedan regular sus emociones y así aumentar su voluntad de comunicarse con otros compañeros en el aula.

Conforme a esto, el propósito de este artículo es realizar una revisión de literatura que permita identificar y analizar los hallazgos recientes sobre las causas de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como examinar los modelos teóricos más relevantes que la explican. Esta revisión resulta necesaria ya que, si bien existe literatura sobre la ansiedad en el aprendizaje de idiomas, es importante profundizar sobre su impacto en la expresión oral en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en contextos mexicanos. Además, el objetivo general es contribuir a la comprensión de esta problemática y que esta revisión sirva de base para el diseño de estrategias pedagógicas enfocadas en reducir dicha ansiedad, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje favorables por medio de recursos innovadores que nos brinda la actualidad, por ejemplo, las herramientas digitales.

Como parte esencial de todo estudio con metodología científica, se presenta un análisis de documentos bibliográficos que ayudan a contestar las siguientes preguntas que guiaron esta investigación: ¿Cuáles son algunos de los recientes hallazgos en torno a las causas de ansiedad lingüística durante el aprendizaje de una lengua extranjera? y ¿cuáles son algunos de los modelos teóricos fundamentales en el tema de la ansiedad lingüística?

Con la finalidad de dar respuesta a estas preguntas, la revisión se organiza de la siguiente manera: primero, se presentan estudios recientes sobre las causas y manifestaciones de la ansiedad lingüística; después, se analizan los modelos teóricos más relevantes que explican este fenómeno: el modelo de Horwitz et al. (1986) y el modelo de Young (1991); posteriormente, se hace una comparativa de ambos modelos y se discuten los resultados obtenidos; finalmente, se cierra con las conclusiones obtenidas con base en la información recolectada.

Métodología

Este proyecto siguió un enfoque metodológico cualitativo a través de una revisión documental sistemática (Arias-Odón, 2023). Con este fin, se llevó a cabo una revisión de estudios centrados en la ansiedad lingüística en estudiantes que aprenden una lengua extranjera. Desde esta perspectiva se recolectaron estudios, libros y artículos publicados relacionados a la temática. A continuación, se describen los elementos considerados para este proceso.

En cuanto a la localización de documentos, se realizó una búsqueda exhaustiva de fuentes de información que comprenden del año 2019 al 2024. Dicha búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: SCOPUS, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Académico. Los términos utilizados para la búsqueda de información fueron "ansiedad lingüística", "ansiedad en una lengua extranjera", "ansiedad lingüística en el aula", y "causas de la ansiedad lingüística", así como también una combinación de estos conceptos para acceder a más material en los repositorios electrónicos.

Se revisaron diversos documentos, como artículos, tesis, libros y materiales institucionales vinculados al tema de investigación. Se eligieron documentos que abordan las variables del objeto de estudio, los cuales conforman la población del proyecto.

La selección de los documentos se llevó a cabo en dos etapas. Primero, se revisaron los títulos y resúmenes de los elementos encontrados para determinar su relevancia para el proyecto. Posteriormente, se realizó una lectura detallada de los documentos restantes, lo que permitió conformar una base de datos con documentos que constituyen la muestra de este estudio.

El análisis de la información recolectada se estructuró mediante la elaboración de dos cuadros

comparativos, uno para cada pregunta de investigación. En relación con la primera, se compararon los hallazgos recientes en el área de la ansiedad lingüística y sus causas. Respecto a la segunda pregunta, se realizó una comparación entre dos modelos teóricos vinculados al tema propuesto por Horwitz et al. (1986) y Young (1991), evaluando sus coincidencias, discrepancias y los criterios utilizados para definir el concepto en cuestión.

La ansiedad lingüística durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera

La iniciativa de aprender una lengua extranjera en la actualidad propicia una oportunidad para que los estudiantes crezcan académica y profesionalmente; sin embargo, existen diversos factores psicológicos que tornan el proceso de aprendizaje una experiencia poco disfrutable (Garza et al., 2019). Uno de estos factores es la ansiedad que se genera durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tal como Horwitz et al. (1986) lo refirieron en su estudio catalogado como pionero en el tema de ansiedad. Los autores consideran que este concepto está relacionado a las conductas de ansiedad, tales como el temor a la comunicación, la ansiedad ante exámenes y el miedo a la evaluación negativa.

En cuanto al temor a la comunicación, Horwitz et al. (1986) mencionan que los estudiantes pueden presentar dificultades al comunicarse en grupos o ante el público, puesto que no tienen un control sobre la situación debido a que el estudiante es monitoreado constantemente por un profesor. Por este motivo, el análisis bibliográfico de este estudio se desarrolla a la luz de la ansiedad lingüística que se presenta durante el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se ha demostrado que los estudiantes manifiestan niveles de ansiedad altos ante situaciones en las que deben comunicarse oralmente, lo cual los lleva a experimentar emociones que provocan el rechazo a la idea de comunicarse en el idioma que están aprendiendo (Ccoicca, 2021).

En su estudio, Fattahi y Cuocci (2022) llevaron a cabo una revisión exhaustiva sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras abordando teorías, causas, consecuencias y sus implicaciones pedagógicas. A partir del análisis de diversos modelos teóricos como el propuesto por Krashen (1976) y Horwitz et al. (1986), ellos perciben a la ansiedad lingüística como un estado psicológico que puede afectar negativamente el proceso de aprendizaje de un idioma. Por otro lado, consideran diversos factores como los causantes de este tipo de ansiedad. Entre ellos destacan los siguientes: causas centradas en el estudiante, como expectativas poco realistas, dificultades lingüísticas previas y estilos de aprendizaje diferentes; causas centradas en el docente, por ejemplo, los métodos de enseñanza, actitudes poco agradables durante la corrección de errores y evaluación; causas sociales e interactivas, tales como la presión de los compañeros y conflictos de identidad. Además, dentro de sus hallazgos mencionan que estos causantes son similares tanto en clases presenciales como en línea. Con base en lo anterior, los autores destacan la importancia de trabajar en la elaboración de estrategias para reducir la ansiedad, ya no solo tomando en cuenta a los alumnos en el aula tradicional, sino también en contextos como la educación en línea.

En otro estudio realizado por Pan y Lou (2023), se investigó el fenómeno de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes universitarios con el propósito de analizar cómo las diferencias individuales, tales como la motivación, la personalidad, la tendencia de habilidades lingüísticas y los factores emocionales afectan la ansiedad durante el aprendizaje de un nuevo idioma. Por medio de una escala de Likert para medir la ansiedad lingüística, propuesta por Horwitz et al. (1986), así como también por cuestionarios y entrevistas, se obtuvieron resultados que muestran que la mayoría de los participantes experimentan ansiedad en contextos particulares como situaciones de comunicación y exámenes. Asimismo, encontraron que factores como la motivación instrumental, una personalidad introvertida o menor habilidad lingüística incrementan los niveles de ansiedad. Por lo tanto, este estudio también sugiere a futuras investigaciones la importancia de elaborar estrategias para reducir esta ansiedad, entre las cuales proponen el crear un ambiente de aprendizaje relajado, fomentar la confianza y motivación de los estudiantes y reformar los sistemas de enseñanza y evaluación.

Por otro lado, Song (2024) analizó a través de una revisión de literatura el concepto de ansiedad lingüística en lenguas extranjeras, sus causas, efectos e implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. En este proyecto, se considera a la ansiedad en el aprendizaje de lengua extranjera como un fenómeno que afecta el rendimiento académico, cognitivo y social de los estudiantes, el cual se conforma por una estructura compleja de percepciones, creencias y comportamientos vinculados al aprendizaje en el aula. Considera dentro de las causas, el miedo a la evaluación negativa, la falta de autoestima y hábitos de estudio inadecuados. Éstas traen como consecuencia resultados académicos deficientes y dificultades cognitivas y sociales, por ejemplo, la inhibición en la comunicación. Conforme a esto, el autor destaca la importancia de que los docentes fomenten ambientes de aprendizaje cómodos y participativos, que además prioricen la evaluación formativa y la retroalimentación, así como también sugiere la implementación de métodos comunicativos adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Con relación a la literatura acerca de la ansiedad lingüística ante una lengua extranjera realizada en México, existen pocos estudios. Sin embargo, a continuación, se presentan algunos proyectos de investigación vinculados a esta problemática.

Trinidad (2016) realizó un estudio de caso en Puebla, México. El propósito principal de la investigación era identificar los factores afectivos como nerviosismo, ansiedad, miedo escénico, entre otras; así como también las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios durante sus exámenes orales en la lengua meta, en este caso, el inglés. Para la recolección de datos se les pidió a 13 estudiantes universitarios (7 mujeres y 6 hombres) escribir textos narrativos contando sus experiencias. En cuanto a los resultados de la investigación, se encontró que los estudiantes mencionan sentir ansiedad antes, durante y después del examen oral, lo cual puede deberse al miedo a hablar en público, sentirse avergonzados o equivocarse. Por otro lado, otros participantes mencionaron sentirse emocionados, motivados y confiados antes, durante y después de la prueba oral. Además, dentro de las estrategias que utilizan los estudiantes para este tipo de exámenes se encontraron la memorización, estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas.

En su estudio, Serrato (2021) recuperó información relevante sobre el uso del tándem virtual como herramienta para autorregular el aprendizaje y la competencia comunicativa oral en inglés. A través de un estudio cualitativo, cuasiexperimental y longitudinal, en conjunto con la participación de 12 estudiantes universitarios mexicanos aprendiendo inglés y 12 estudiantes ingleses aprendiendo español como lengua extranjera, se recabaron datos importantes con el apoyo de cuestionarios en línea, grupos focales, notas de campo y videograbación. De este modo, se llegó a la conclusión de que el tándem virtual es una estrategia valiosa para mejorar la autorregulación y la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Asimismo, se observó que los estudiantes no solo mejoraron en los procesos de autorregulación, sino que también redujeron su nerviosismo y aumentaron su seguridad para comunicarse oralmente utilizando la lengua meta.

Los modelos de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera propuestos por Horwitz et al. (1986) y Young (1991)

Existen diferentes modelos teóricos que explican la ansiedad en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Para esta revisión, se considera, por una parte, el modelo de Horwitz et al. (1986), ya que es ampliamente aceptado, fiable y consistente, tal y como lo demuestran una cantidad numerosa de estudios. Por otra parte, también se analiza el modelo de Young (1991), quien es también uno de los autores que se ha dedicado a estudiar la ansiedad lingüística ante el aprendizaje de un idioma extranjero. Young (1991) parte de las contribuciones realizadas por Horwitz et al. (1986) y coincide en que este tipo de ansiedad es causado por tres factores: aprensión a la comunicación, miedo a la evaluación negativa y ansiedad ante los exámenes.

Horwitz et al. (1986) señalan que al aprender una lengua extranjera los estudiantes pueden experimentar sensaciones de ansiedad y preocupación, originadas por distintos factores. Asimismo, indican que esta ansiedad

puede manifestarse en problemas de concentración, sudoración, palpitaciones y, en algunos casos, conductas de evasión como ausentarse de clase. De acuerdo con los autores, dichas reacciones suelen estar relacionadas con percepciones equivocadas del aprendizaje de un idioma, como la creencia de que es necesario hablarlo de manera perfecta desde las primeras etapas de práctica con compañeros y docentes. Estas concepciones pueden incidir directamente en el desempeño académico del estudiante y, al verse afectado, pueden propiciar que el docente realice una evaluación inexacta, concluyendo que el estudiante no posee las competencias o el interés requeridos para progresar en el aprendizaje de la lengua.

Tabla 1
Las dimensiones de la ansiedad lingüística ante una lengua extranjera basado en Horwitz et al. (1986)

Dimensiones	Características	Causas	Consecuencias
Aprensión ante la comunicación	• Dificultad para hablar en parejas o en grupos. • Dificultad para hablar frente a un público. • Dificultad para escuchar o comprender un mensaje oral (ansiedad del receptor).	• Los estudiantes con altos niveles de ansiedad son más propensos a experimentar esta situación. • Percepción de falta de habilidades de comunicación. • Ser monitoreado constantemente.	• Permanecer callado en clase. • Evitar participar en situaciones o actividades que requieran entablar una conversación. • Niveles más bajos de dominio del idioma.
Ansiedad ante los exámenes	• Involucra el miedo a fallar u obtener una mala calificación en una prueba, ya sea oral o escrita.	• Exigencia poco realista sobre sí mismo. • Tener tiempo limitado para responder. • Falta de comprensión del material.	• Reducción en el rendimiento académico. • Evitar tomar pruebas o exámenes de lengua extranjera. • Alteración en los procesos de pensamiento y memoria.
Miedo a la evaluación negativa	• Preocupación excesiva a ser juzgado o evaluado negativamente por los demás. • Puede ocurrir en cualquier situación social o evaluativa.	• Necesidad constante de cumplir con estándares altos. • Tendencia a compararse con los demás. • Sensación de ser siempre observado y juzgado por los demás (maestro o compañeros).	• Evitar situaciones que los expongan a ser evaluados o juzgados por otras personas. • Bajo desempeño en situaciones evaluativas.

Como se puede observar en la Tabla 1, Horwitz et al. (1986) proponen tres formas de ansiedad vinculadas al rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras: ante la comunicación, los exámenes y el miedo a la evaluación negativa. La ansiedad comunicativa se manifiesta como temor al interactuar en la lengua meta, ocasionado por una percepción deficiente de las propias habilidades lingüísticas o por la sensación de estar siendo observado, especialmente por el docente. Esto puede afectar no solo la producción oral, como hablar en público o con compañeros, sino también la comprensión de mensajes.

En cuanto a la ansiedad ante los exámenes, se relaciona con el miedo al fracaso y la exigencia de obtener un desempeño perfecto, lo que puede generar frustración, especialmente cuando se teme cometer errores, no comprender las instrucciones o no contar con tiempo suficiente para responder. Este tipo de ansiedad puede intensificarse en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, donde incluso estudiantes con buen rendimiento académico pueden enfrentar dificultades. Finalmente, el miedo a la evaluación negativa abarca situaciones más amplias que un examen escrito, como hablar en clase o participar en entrevistas. En el aula de lenguas, este tipo de ansiedad se ve potenciada por la constante evaluación del docente, quien domina el idioma, así como por la sensibilidad del estudiante ante posibles juicios de sus compañeros.

Por otra parte, Young (1991) extiende el trabajo de Horwitz et al. (1986) y realiza un análisis en el cual propone un modelo que integra también otras fuentes que desencadenan el surgimiento de la ansiedad lingüística en los estudiantes de lengua extranjera. Tal y como se muestra en la Tabla 2, en su modelo se pueden identificar al menos seis fuentes potenciales de ansiedad lingüística: 1) ansiedad personal e interpersonal, 2) las creencias de los estudiantes sobre la lengua extranjera, 3) las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lengua extranjera, 4) la interacción entre el profesor-alumno, 5) procedimientos del salón de clases, y 6) miedo a los exámenes.

Tabla 2
Las fuentes potenciales de ansiedad lingüística basado en Young (1991)

Dimensiones	Características	Causas
Ansiedad personal e interpersonal	• Preocupación por cometer errores. • Preocupación por ser evaluado de forma negativa. • Evasión de situaciones que involucran interacción social.	• Recibir instrucción complementaria. • Integrarse a un grupo de apoyo. • Practicar el diálogo interno. • Trabajar con un tutor. • Hacer ejercicios de relajación.
Creencias de los estudiantes sobre la lengua extranjera	• Consideraciones poco realistas sobre el proceso de aprendizaje basadas en conocimiento o experiencia limitados. • Provocan exigencias sobre el desempeño académico.	• Informar sobre el proceso de aprendizaje periódicamente.

Tabla 2 *(Continúa)*

Dimensiones	Características	Causas
Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lengua extranjera	• El profesor debe enseñar y hablar la mayor parte del tiempo. • El rol del profesor es corregir todos los errores. • Es necesario ser intimidante y autoritativo.	• Crear un entorno lingüístico basado en el alumno. • Considerar el rol de profesor como un facilitador. • Proporcionar retroalimentación constructiva.
Interacción entre el profesor-alumno	• Preocupación por la percepción de los errores. • Recibimiento de críticas y retroalimentación negativa. • Falta de apoyo por parte del instructor.	• Corregir la actitud del profesor hacia los estudiantes. • Proporcionar refuerzos positivos.
Procedimientos del salón de clases	• Procedimientos de pruebas orales. • Forzamiento a interacción oral frente a grupo.	• Adaptar las actividades a las necesidades afectivas de los alumnos: trabajo en grupo e instrucción personalizada.
Miedo a los exámenes	• Falta de concordancia entre lo aprendido y lo evaluado en las pruebas. • Ambigüedad y poca familiaridad con los formatos de evaluación.	• Elaboración de pruebas relacionadas al contenido visto en clase. • Informar sobre las expectativas de desempeño.

Por lo que se refiere a la ansiedad personal e interpersonal, Young (1991) la relaciona con el temor a cometer errores y ser evaluado negativamente por docentes o compañeros. Esta forma de ansiedad puede inhibir la participación oral de los estudiantes, dificultando la interacción social y provocando evasión de actividades comunicativas. Ante ello, se recomienda ofrecer apoyo emocional, espacios para expresar preocupaciones y orientación complementaria. Otra fuente importante de ansiedad radica en las creencias poco realistas de los estudiantes sobre el aprendizaje del idioma, como la exigencia de hablar con un acento perfecto o la percepción de que otros tienen mayores capacidades. Consecuentemente, se sugiere que el docente informe constantemente sobre el progreso del aprendizaje de manera individual, ayudando a ajustar las expectativas de los alumnos. Además, las creencias y actitudes del profesorado también pueden generar ansiedad, especialmente si se asocian con prácticas autoritarias o correctivas que intimidan a los alumnos. Por ello, subraya la importancia de una formación docente continua que favorezca entornos de aprendizaje centrados en el estudiante y libres de intimidación.

Concerniente a la interacción profesor-alumno, una retroalimentación excesivamente crítica puede ser interpretada como una amenaza, aumentando el miedo a equivocarse. El autor recomienda entonces que los docentes adopten una actitud empática y cuidadosa, promoviendo un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros de participar. Los procedimientos del aula también inciden en los niveles de ansiedad, en especial cuando se exige hablar en público o realizar presentaciones orales sin considerar las diferencias individuales. En estos casos, se recomienda adaptar las actividades a las necesidades afectivas de los estudiantes, por ejemplo, mediante trabajo en grupos pequeños o

dinámicas de juego. Finalmente, el miedo a los exámenes es señalado como una fuente significativa de ansiedad cuando las pruebas no reflejan los contenidos enseñados o presentan formatos desconocidos y confusos. Es por ello por lo que el autor sugiere diseñar evaluaciones coherentes con la instrucción y los contenidos y familiarizar a los estudiantes con su estructura mediante prácticas previas.

Ambos modelos coinciden en reconocer que la ansiedad lingüística surge de creencias erróneas sobre el aprendizaje y del temor a cometer errores. Por su parte, Young (1991) amplía el modelo de Horwitz et al. (1986) al proponer seis fuentes potenciales de ansiedad y, aunque retoma los tres elementos considerados por este último, su enfoque se distingue por considerar el contexto de enseñanza-aprendizaje de forma más holística, incluyendo variables relacionales y pedagógicas. En cuanto a esto, es relevante enfatizar que, aunque los dos modelos parten de percepciones semejantes, toman en cuenta diversos factores para profundizar en el concepto de ansiedad lingüística.

Para ejemplificar, Horwitz et al. (1986) se centran en el estudiante como foco del análisis mientras que Young (1991) subraya la influencia del docente y de la estructura del aula como factores determinantes para la generación o reducción de la ansiedad. En concreto, el miedo a la evaluación negativa es abordado por ambos autores, pero Young (1991) va más allá al señalar que no solo proviene del maestro, sino también de los compañeros. También profundiza en que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser un factor detonante de ansiedad lingüística, tales como la actitud negativa del docente o el no estar familiarizado con la estructura de los exámenes. De igual manera, mientras Horwitz et al. (1986) enfatizan los efectos negativos de la ansiedad en el desempeño, Young (1991) plantea estrategias preventivas desde la práctica docente, como adaptar las actividades a los estilos afectivos de los estudiantes o revisar los formatos de evaluación.

A partir de esta comparación, se considera que ambos modelos se complementan: si bien Horwitz et al. (1986) ofrecen una base teórica sólida para comprender la ansiedad como fenómeno afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Young (1991), por su parte, proporciona un marco más aplicable a la práctica pedagógica, al incorporar variables contextuales que permiten pensar en soluciones educativas por medio de estrategias determinadas que pueden resultar útiles para contrarrestar el problema.

Tomando en cuenta el análisis comparativo de ambos modelos y los hallazgos que los estudios han presentado, se identifica un vacío de conocimiento relacionado con la interacción entre las variables individuales de los estudiantes y las variables contextuales que influyen en la ansiedad lingüística. Es decir, en el modelo de Horwitz et al. (1986) se plantea un marco centrado en el estudiante y Young (1991) incorpora el entorno educativo; sin embargo, es necesario profundizar en la forma en la que estas dimensiones interactúan entre sí de manera longitudinal y en contextos determinados. Esta complementariedad abre líneas de investigación que podrían explorar, por ejemplo, cómo la práctica docente influye en la percepción de autoeficacia lingüística en un determinado tiempo. Asimismo, sería pertinente investigar factores externos como la virtualización del aula o el uso de herramientas digitales y su impacto en los niveles de ansiedad lingüística. El tomar en cuenta algunos de estos enfoques podrían contribuir a diseñar intervenciones pedagógicas más sensibles, flexibles y adaptadas a las realidades actuales del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Discusión

En este apartado, se presenta una discusión del análisis de los resultados obtenidos en las fuentes consultadas y se identifican algunos de los recientes hallazgos en torno a las causas de ansiedad lingüística durante el aprendizaje de una lengua extranjera y algunos de los modelos teóricos pioneros en el tema. Dentro de las fuentes consultadas, tanto nacionales como internacionales, se identifica que los estudiantes de una lengua extranjera presentan niveles de ansiedad ante situaciones en las que deben comunicarse oralmente, lo cual, los lleva a experimentar emociones que provocan el rechazo a la idea de comunicarse en el idioma que están aprendiendo (Ccoicca, 2021; Song, 2024).

Los diferentes estudios presentados, coinciden en los resultados que arrojan sus análisis, identificando las principales razones que llevan a los estudiantes a sentir ansiedad, como lo son el miedo a hablar en público, sentir pena, el miedo a cometer errores, el miedo a ser evaluados de manera negativa, la falta de vocabulario y la falta de práctica oral (Trinidad, 2016; Pan y Lou, 2023; Song, 2024). Esta información muestra la relevancia y el impacto de la ansiedad lingüística dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente en la habilidad de producción oral, ya que ésta es fundamental para comunicarse. Los estudios hacen alusión principalmente a la ansiedad lingüística en el entorno áulico, con lo que se identifica un área de oportunidad para hacer una evaluación de lo que se está haciendo en función de la ansiedad de los estudiantes, al encontrarse en situaciones reales donde interactúen con nativos fuera del aula.

Los hallazgos a partir de la revisión de la literatura sugieren diferentes estrategias que los autores proponen para la disminución de la ansiedad lingüística, tales como el uso de tácticas como la memorización, generación de ambientes agradables, fomentar la confianza, reformar los métodos de enseñanza y el uso del tándem virtual (Serrato, 2021; Fattahi y Cuocci, 2022; Pan y Lou, 2023). A excepción de la estrategia del tándem virtual, en las demás estrategias propuestas no se profundiza en la forma de aplicarlas ni del uso de recursos específicos para lograrlos. Dichas estrategias son principalmente utilizadas como parte de los métodos de enseñanza tradicional y, aunque esto no se califica como algo no apropiado, estas propuestas deben satisfacer las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo actual. Lo anterior, representa una oportunidad para valorar la implementación de estrategias actualizadas haciendo uso de los recursos tecnológicos en la educación 5.0.

Ortega (2021) considera que el modelo de Young (1991) refuta, de cierta manera, la categorización del primer modelo al integrar nuevos elementos como potenciadores de la ansiedad lingüística. Horwitz et al. (1986) coinciden en que su modelo es una manera de representar la forma en la que la ansiedad lingüística se manifiesta en los estudiantes, pero que es necesario continuar profundizando en las diferentes fuentes de ansiedad que pueden estar relacionadas con alguna de las categorías representadas en dicho modelo.

Tanto el modelo de Horwitz et al. (1986) como el modelo de Young (1991) resultan ser representativos dentro de la literatura. No obstante, el modelo de Horwitz et al. (1986) es el más difundido en la literatura debido a que es el principal modelo de referencia para diversas investigaciones a lo largo de los años. Ortega (2021) considera que emplear este enfoque para analizar la ansiedad en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera resulta adecuado y pertinente para la investigación en este ámbito. Además, tal modelo presenta una categoría específica relacionada con la ansiedad lingüística que los estudiantes experimentan ante el hecho de comunicarse oralmente con sus compañeros. Los autores señalan que los docentes y los estudiantes sienten generalmente que la ansiedad es el mayor obstáculo para aprender a comunicarse en una lengua extranjera.

Conforme a esto, Horwitz et al. (1986) consideran que no solamente es importante aprender a identificar las fuentes de ansiedad lingüística en los estudiantes de lengua extranjera, sino que también es importante implementar estrategias didácticas que generen ambientes de aprendizaje en los que los aprendices tengan la oportunidad de disfrutar el proceso de aprendizaje de la lengua meta y aprendan a manejar las situaciones en las que puedan llegar a experimentar ansiedad lingüística. De esta manera, se busca entonces que los alumnos logren, por ejemplo, poner en práctica la habilidad oral de la lengua meta, sin tener que preocuparse por una situación que requiera de su participación oral y sin temer a la posibilidad de cometer errores o angustiarse por la evaluación que están recibiendo por parte del profesor e incluso de sus compañeros. Con este propósito, es necesario realizar un análisis de estrategias que se utilizan en el aula de lengua extranjera con la finalidad de identificar cuáles resultan de utilidad para el alumnado durante su proceso de aprendizaje tomando en cuenta sus necesidades afectivas.

Conclusiones

Esta revisión de literatura tuvo como propósito identificar y analizar los hallazgos recientes sobre las causas de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como examinar los modelos teóricos más relevantes que la explican. En cuanto a la primera pregunta que guió este trabajo, los hallazgos identifican como causas de la ansiedad lingüística las expectativas poco realistas del estudiante, sus dificultades lingüísticas previas, estilos de aprendizaje diversos y una baja autoestima. También influyen aspectos individuales como la personalidad introvertida, una motivación instrumental limitada o habilidades lingüísticas reducidas. Por parte del docente, los métodos de enseñanza, una actitud poco empática al corregir errores y la forma en que se evalúa pueden generar este problema. A esto se suman factores sociales, como la presión de los compañeros, el miedo a la evaluación negativa y los conflictos de identidad, así como hábitos de estudio inadecuados que incrementan la percepción de inseguridad en el aula durante el aprendizaje de la lengua meta.

En el entendido de que los efectos postpandemia han contribuido a una aceleración en el cambio de estrategias didácticas y principalmente haciendo uso de las nuevas tecnologías, es recomendable evaluar lo que se está haciendo, en función de la ansiedad de los estudiantes al encontrarse en situaciones virtuales en un contexto donde interactúen con nativos fuera del aula. Estos hallazgos refuerzan la importancia de desarrollar estrategias didácticas adaptadas a los nuevos entornos comunicativos mediados por la tecnología.

Respecto a la segunda pregunta, se han descrito dos de los modelos teóricos fundamentales en el tema de la ansiedad lingüística. La presentación de estos dos modelos nos lleva a comprender que el tema de la ansiedad lingüística no es un tema de menor importancia dentro de los procesos de aprendizaje, sino más bien, es un tema que nos permite visualizar complejidades en las áreas afectivas de los estudiantes. En esta revisión, se constata que el primer modelo sigue siendo el más aceptado y utilizado en la literatura, dado que acompaña su teoría con la escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera, la cual es considerada como fiable y consistente. Por otro lado, el contraste entre ambos modelos muestra una evolución en el enfoque de la ansiedad lingüística, puesto que se parte de un un análisis más individual al centrarse en el alumno, hacia uno más integral al tomar en cuenta variables contextuales como el docente y los procedimientos en el aula.

El análisis comparativo entre ambos modelos abre el camino para futuras investigaciones que busquen su adaptación y validación en contextos digitales, híbridos o mediados por tecnología, donde los estudiantes enfrentan nuevas situaciones comunicativas, como la interacción con hablantes nativos en entornos virtuales utilizando estrategias como el tándem virtual. Asimismo, se abren líneas de investigación necesarias que no solo exploren el impacto de las causas de la ansiedad lingüística, sino que también se diseñen estrategias pedagógicas actualizadas para contrarrestar este fenómeno en contextos educativos determinados.

A pesar de la gran aceptación del modelo, sería recomendable observar, para futuras revisiones, la actualización de este modelo, dado que evidentemente los contextos de aprendizaje no eran los mismos a los que actualmente estamos viviendo. Además, se considera relevante formular recomendaciones concretas para abordar el componente emocional que influye en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como también la elaboración y la implementación de estrategias determinadas que disminuyan los niveles de ansiedad lingüística. Se sugiere, por ejemplo, explorar los beneficios de aplicar el tándem virtual en contextos educativos y valorar sus efectos en cuanto a la reducción de ansiedad lingüística en la competencia oral. Esto se recomienda con relación a que los nuevos desafíos educativos con soportes tecnológicos llevan a los docentes a seguir actualizándonse en el tema de la ansiedad lingüística, de tal manera que sigue siendo necesario realizar investigaciones no solo de revisión, sino también de experimentación en este tema.

Finalmente, se hace un llamado a fortalecer la investigación empírica en contextos educativos mexicanos, con el fin de generar propuestas pedagógicas culturalmente pertinentes a las necesidades de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera en este

contexto. Es necesario que se profundice tanto en las causas de ansiedad lingüística como en la implementación de estrategias que promuevan no solo el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también la autoestima, la autorregulación emocional y la confianza comunicativa del estudiante. En el caso de México, aún son limitadas las investigaciones que abordan esta problemática desde una perspectiva contextualizada, lo cual lleva a la necesidad de profundizar en esta área para generar conocimiento que oriente prácticas educativas sensibles al factor emocional en el aula de lenguas extranjeras, así como adoptar el hábito de crear estrategias por medio de herramientas digitales que puedan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica revisiones sistemáticas. *REDHECS, 31*(22), 9-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9489470

Ccoicca, L. (2021). *Ansiedad lingüística en las habilidades productivas del idioma inglés en estudiantes de primaria alta de la institución Innova School, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58058

El-Hariri, Y. (2017). eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal, 19*(1), 22-36. http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10219

Fattahi, P., & Cuocci, S. (2022). Foreign Language Anxiety: A Review on Theories, Causes, Consequences and Implications for Educators. *Journal of English Learner Education, 14*(2), 1-29. https://stars.library.ucf.edu/jele/vol14/iss2/2

Garza, N., Carreón, M., & Pedraza, M. (2019). Exploring Foreign Language Anxiety through English Foreign Language learners' perceptions. *Verbum et lingua: Didáctica, lengua y cultura,* (13), 94-112. https://doi.org/10.32870/vel.vi13.123

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Krashen, S. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly, 10*(2), 157–168. https://doi.org/10.2307/3585637

Ortega, C. (2021). Profundizando en el modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 28*, 38-52. https://doi.org/10.30827/reugra.v28i.18162

Pan, J., & Lou, L. (2023). Research on the Phenomenon of "Foreign Language Anxiety" based on Individual Differences of Learners. *Creative Education, 14*(9), 1759-1772. https://doi.org/10.4236/ce.2023.149113

Serrato, D. (2021). *Uso del tándem académico virtual como herramienta para aprendizaje autorregulado y competencia comunicativa oral en inglés* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital. http://eprints.uanl.mx/22584/

Song, Z. (2024). Foreign Language Anxiety: A Review on Definition, Causes, Effects and Implication to Foreign Language Teaching. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 26*, 795-799. https://doi.org/10.54097/4838f411

Trinidad, B. (2016). *Investigating affective factors and skill strategies of university students in English Language Oral Examinations* [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional. https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/2329

Young, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426–437. https://doi.org/10.2307/329492

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DOI: https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.46

Recibido - Received: 7 de marzo de 2025
Aceptado - Accepted: 2 de julio de 2025

Reseña

Inteligencia artificial general en la educación en salud: ¿estamos realmente preparados?

Artificial General Intelligence in Health Education: Are We Truly Prepared?

Reseña del artículo: Preparing for Artificial General Intelligence (AGI) in Health Professions Education.

Masters, K., Herrmann-Werner, A., Festl-Wietek, T., & Taylor, D. (2024). Preparing for Artificial General Intelligence (AGI) in Health Professions Education: AMEE Guide No. 172. *Medical Teacher, 46*(10), 1258–1271. https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2387802

Manuel Millán Hernández

Doctorante en Educación. Doctorante en Alta Dirección de Establecimientos de Salud. Maestro en Gestión Directiva en Salud. Médico Especialista en Medicina Familiar. Médico Cirujano. Universidad Nacional Autónoma de México.
ORCID: 0000-0003-4737-3309
Contacto: drmanuelmillan@facmed.unam.mx

Cómo referenciar:
Millan, M. (2025). *Inteligencia artificial general en la educación en salud: ¿Estamos realmente preparados?* [Reseña del artículo *Preparing for Artificial General Intelligence (AGI) in Health Professions Education*, de K. Masters, A. Herrmann-Werner, T. Festl-Wietek y D. Taylor]. *INNOVACADEMIA, 1*(3), 68–70. https://doi.org/10.29105/innoacad.v1i3.46

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual el usuario es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de INNOVACADEMIA siempre que se otorgue el crédito, no se use para fines comerciales, y se comparta cualquier material derivado bajo la misma licencia.

Introducción

El artículo "Preparing for Artificial General Intelligence (AGI) in Health Professions Education" aborda el impacto potencial de la Inteligencia Artificial General (AGI, por sus siglas en inglés) en la educación de las profesiones de las ciencias de la salud. Las y los autores contextualizan el tema al reconocer que la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (GenAI, por sus siglas en inglés) en 2022, sorprendió a las instituciones educativas, obligándolas a adaptarse rápidamente a esta innovación. En este sentido, invitan a las y los lectores a reflexionar sobre la necesidad de anticiparse a la llegada de la AGI para garantizar una transición efectiva.

La relevancia del artículo radica en su enfoque prospectivo y su llamado a la acción para preparar a las instituciones de educación en salud ante los cambios que traerá la AGI. El objetivo de esta reseña es evaluar críticamente el alcance (metodología, hallazgos y contribuciones) así como los argumentos del artículo, con el propósito de analizar su relevancia y sus implicaciones para la educación en ciencias de la salud.

Desarrollo

El artículo describe las características fundamentales de la AGI, diferenciándose de la GenAI por lo que destaca sus cuatro capacidades: multimodalidad, generalidad, autonomía y aprendizaje continuo. Posteriormente, las y los autores exploran el impacto que la AGI podría tener en la educación de las profesiones de la salud, incluyendo el desarrollo de tutores electrónicos personalizados, el rediseño de currículos, la automatización de tareas administrativas y docentes.

Además, se examina la relación entre la AGI y la personalización del aprendizaje. Las y los autores argumentan que los sistemas basados en la AGI permiten analizar el progreso de cada estudiante en tiempo real y ajustar la enseñanza a sus necesidades individuales. Esto permite un aprendizaje adaptativo, en el que las y los estudiantes avanzan a su propio ritmo sin las restricciones de los modelos tradicionales.

Otro aspecto relevante es la transformación del papel del docente. En lugar de centrarse en la transmisión de conocimientos, las y los educadores deberán adoptar un rol más orientado a la facilitación del aprendizaje y al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en sus estudiantes. Asimismo, la automatización de procesos administrativos reducirá la carga burocrática de las y los docentes, permitiéndoles enfocarse en la enseñanza (aspecto fundamental de su rol dentro del proceso educativo).

Análisis y evaluación

El artículo destaca por su solidez metodológica y su enfoque integral sobre el impacto de la AGI. Aunque no presenta una investigación empírica, su análisis se basa en una sólida revisión de literatura y en ejemplos concretos de la implementación de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación en ciencias de la salud.

Entre las fortalezas, se destaca la claridad con la que explican conceptos complejos, permitiendo que el artículo sea accesible para una amplia audiencia, por lo que integran la didáctica a la redacción del artículo. Además, proporciona recomendaciones prácticas para que las instituciones educativas comiencen a prepararse para la llegada e implementación de la AGI. Las y los autores no solo presentan los beneficios potenciales, sino que también advierten sobre los riesgos de una implementación acelerada sin una adecuada regulación y supervisión ética.

En términos de debilidades, el artículo podría haberse beneficiado de un análisis más detallado sobre estudios de caso o experiencias actuales en la integración de GenAI en la educación médica. A pesar de que menciona el impacto potencial en el empleo docente y en la ética de la enseñanza, no desarrolla estrategias concretas para mitigar estos desafíos.

Profundizando la perspectiva crítica, esta reseña destaca la contribución de las y los autores al trasladar la conversación desde estrategias reactivas frente a la GenAI hacia una planificación institucional proactiva ante la AGI. Este giro estratégico representa un avance conceptual significativo en el discurso sobre la tecnología

educativa en las profesiones de las ciencias de la salud. La insistencia de los autores en redefinir estructuras educativas (currículos, sistemas de evaluación y roles de las y los profesores) constituye una invitación a repensar los paradigmas tradicionales e impulsa una reflexión crítica sobre dimensiones humanas y éticas de esta evolución tecnológica.

Por otro lado, la bibliografía utilizada es extensa y actualizada, lo que fortalece la credibilidad de los argumentos expuestos. Sin embargo, sería útil contar con más referencias sobre políticas y regulaciones específicas que podrían guiar la implementación de la AGI en instituciones educativas.

Conclusiones

El artículo "Preparing for Artificial General Intelligence (AGI) in Health Professions Education" ofrece un análisis oportuno y necesario sobre el impacto de la AGI en la educación en ciencias de la salud. Su principal contribución radica en su llamado a la preparación anticipada de las instituciones educativas para evitar el desconcierto experimentado con la irrupción de la GenAI.

Uno de los puntos más destacados del artículo es su énfasis en la necesidad de una planificación estratégica para la integración de la AGI. En lugar de reaccionar de manera improvisada ante los avances tecnológicos, las instituciones educativas deben establecer marcos de referencia claros que orienten el uso responsable y ético de estas herramientas.

Asimismo, el artículo sugiere que la AGI transformará la enseñanza en salud mediante la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos. Esto incluirá el uso de simulaciones avanzadas, modelos de pacientes virtuales y sistemas de evaluación automatizados que proporcionen retroalimentación inmediata a las y los estudiantes.

En general, se trata de un artículo valioso que proporciona una visión clara y estructurada sobre los desafíos y oportunidades de la AGI en la educación en ciencias de la salud. Sería recomendable que futuras investigaciones exploren ejemplos prácticos y propuestas concretas para la implementación de la AGI en entornos educativos. Además, es importante considerar el desarrollo de lineamientos específicos para garantizar una adopción ética y equitativa de esta tecnología en cada institución educativa de nuestro país.

UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

VISIÓN UANL 2040

La excelencia por principio la educación como instrumento

INNOVACADEMIA
Revista Científica en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

innovacademia.uanl.mx