

VANGUARDIA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS EN MÉXICO: ¿QUIÉN, QUÉ Y CÓMO?

*Por Jessica Yvette; María Nelly; Ociel; Lucía Coronado Verdugo; Gutiérrez Arvizu;
Flores Flores; Tomasini Bassols (Coords.)*

CANTIDAD DE PALABRAS 98685

HORA DE ENTREGA

09-MAY-2025 03:48P. M.

NÚMERO DE
IDENTIFICACIÓN DEL
TRABAJO

116146134

VANGUARDIA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS EN MÉXICO: ¿QUIÉN, QUÉ Y CÓMO?

Coordinadores

Jessica Yvette Coronado Verdugo

María Nelly Gutiérrez Arvizu

Ociel Flores Flores

Lucía Tomasini Bassols

UNISON (2025)

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO	4
SECCIÓN 1	17
PERFILES Y PERCEPCIONES DE LOS ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	17
CAPÍTULO I	18
LAS DIMENSIONES TEMPORALES Y SU EFECTO EN LA AGENCIA DOCENTE	18
<i>Silvia Selene Moreno Carrasco</i>	18
CAPÍTULO II	41
PERSPECTIVAS DE CREENCIAS DE PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN UN PROGRAMA UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS EN MÉXICO.	41
<i>Oscar Ariel Pierre Velázquez y Elva Nora Pamplón Irigoyen</i>	41
CAPÍTULO III	84
STUDENTS' PERCEPTIONS OF WORKING IN BREAKOUT ROOMS IN ONLINE EFL CLASSROOMS	84
<i>Ana Mónica Preciado Sánchez y José Luis Moreno Vega</i>	84
SECCIÓN 2	115
ESPACIOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL	115
CAPÍTULO IV	116
INTERACCIÓN EN INGLÉS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES POR UNIVERSITARIOS MEXICANOS: APROXIMACIÓN A LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA	116
<i>Esther Hugues Santa Cruz</i>	116
CAPÍTULO V	142
DESIGNING TEXT-BASED ASYNCHRONOUS ONLINE DISCUSSION FORUMS/BOARDS: A REVIEW OF LITERATURE	142
<i>Gabriel Francisco Leon Fontes</i>	142
SECCIÓN 3	177
ESCRITURA UNIVERSITARIA	177
CAPÍTULO VI	178
CONSIDERACIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN CENTRO DE ESCRITURA Y LA IMPORTANCIA DE UN MANUAL PARA LA FORMACIÓN DE SUS TUTORES	178
<i>María Margarita Alegría de la Colina y Alejandro Camaaño Tomás</i>	178
CAPÍTULO VII	197
COMPETENCY-BASED LANGUAGE TEACHING AND TEACHER AGENCY. A CRITICAL DISCOURSE STUDY (CDS) OF ITS IMPLEMENTATION IN A BA OF ELT IN MEXICO	197
<i>Gloria Carolina Pallanez Dávila</i>	197
	2

CAPÍTULO VIII	225
ESCRIBIR : PINTAR	225
<i>Ociel Flores Flores y Lucía Tomasini Bassols</i>	225
SECCIÓN 4	251
LA LECTURA EN EL MEDIO UNIVERSITARIO: ENSAYO Y FICCIÓN	251
CAPÍTULO IX	213
BREAKING THE RULES TO IMPROVE READING COMPREHENSION IN HYBRID ENVIRONMENTS	213
<i>Claudia Gloria Acevedo Peláez y Juan Javier Bautista Rodríguez</i>	213
CAPÍTULO X	229
THE PEDAGOGICAL PRACTICES TO DEVELOP READING COMPREHENSION COMPONENT ABILITIES IN AN ENGLISH PROGRAM FOR BUSINESS PURPOSES	229
<i>Jessica Yvette Coronado Verdugo</i>	229
CAPÍTULO XI	265
LANGUAGE TRANSFER, INTERFERENCE, OR SIMPLE TRANSLATION	265
<i>David Castell-Blanch Núñez</i>	265
CAPÍTULO XII	289
LITERATURA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA	289
<i>Yvonne Cansigno Gutiérrez</i>	289
CAPÍTULO XIII	311
LA "LITTÉRATURE-MONDE" VS "LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE". POURQUOI CETTE RUPTURE ET QUE PEUT-ELLE APPORTER DANS L'APPROCHE DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN CLASSE DE FLE?	311
<i>Clotilde Barbier Muller</i>	311

PRÓLOGO

La investigación en torno a la didáctica de las lenguas extranjeras se proyecta hoy en día como una práctica transversal a las funciones sustantivas de docencia y difusión de la cultura en el ámbito universitario. El presente volumen *Vanguardia en didáctica de lenguas en México: ¿quién, qué y cómo?* reúne en sus páginas trece artículos de investigación escritos en inglés, francés o español, y da a conocer resultados de estudios de caso de investigaciones y docencia experimental en diversos contextos de clase en México. Fruto de un encuentro académico entre los miembros ¹⁵ del área de investigación en Literatura Comparada, Lingüística Aplicada y Tecnologías de la Información y la Comunicación (LICOTIC) del departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM-A) y los miembros de la Academia de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (AEALE) del departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Sonora (UNISON), esta obra invita al investigador en didáctica de lenguas, al docente de idiomas, al difusor de la cultura, la diversidad y la otredad, pero también al universitario en proceso de formación en la enseñanza de lenguas, a recorrer los caminos de la *vanguardia* en experiencias pedagógicas y argumentaciones teóricas entorno a la *didáctica de lenguas extranjeras* bajo la perspectiva de tres preguntas metodológicas: *quiénes* son los actores, *qué* proponen y *cómo* lo llevan a cabo.

Con ese propósito, este libro ha sido dividido en cuatro grandes secciones que presentan lecturas temáticas con denominadores comunes. Así, en la primera sección titulada *Perfiles y percepciones de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje* se agrupan tres textos, siendo el primero “Las dimensiones temporales y su efecto en la agencia docente”. Este texto reporta las observaciones de clase que realiza la autora Silvia Selene Moreno a dos docentes que imparten inglés en la educación básica pública del

estado de Sonora y que echan mano de su agencia docente para incidir en el aprendizaje de sus alumnos utilizando estrategias aprendidas a lo largo de su formación universitaria o de sus experiencias laborales, para adaptarse al contexto actual y obtener mejores resultados en el futuro. La autora argumenta que las características del docente de lengua extranjera (LE) o segunda (LS) que son desarrolladas en un espacio académico adecuado, aunadas a la capacidad de toma de decisiones para llevar a cabo el objetivo de aprendizaje de manera satisfactoria, constituyen la agencia docente, y sugiere continuar analizando el concepto de “agencia” para un mejor desempeño del docente. La autora concuerda con teóricos del concepto de “agencia docente” que sostienen que “la agencia se construye de manera social, a través del pasado, presente y futuro de la persona, por lo que no es la misma agencia siempre, sino que va cambiando de acuerdo con cómo se percibe la persona en las diferentes etapas de su vida.” Por último, en su percepción analítica de la agencia docente en un contexto de dimensión temporal, la autora adopta el enfoque de Emirbayer y Mische (1998), quienes “definen a la agencia como parte de un proceso social, en donde la interacción de una persona en cualquier contexto es influenciada por sus experiencias pasadas, sus metas a futuro, y los recursos con los que cuenta en el presente.” Finalmente, la autora concluye con la recomendación de vincular cuidadosamente las dimensiones temporales de cada docente con su agencia para comprender mejor su práctica laboral.

El segundo capítulo, “Perspectivas de creencias de profesores sobre la enseñanza de escritura en un programa universitario en enseñanza de inglés en México” sintetiza por un lado el concepto de escritura, definiéndola como una “habilidad compleja puesto que involucra aprendizaje formal además de un dominio superior del lenguaje” y por el otro analiza las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en una formación universitaria de docente de inglés como lengua extranjera (EFL). Detrás de este concepto, los autores Oscar Pierre y Elva Nora Pamplón, tomando como base metodológica el diseño de Creswell, desarrollan una serie de reflexiones en torno a cómo “se forma un

sistema de creencias teniendo en cuenta los antecedentes socioculturales de los docentes” en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés. Los autores apoyan su estudio de caso en ocho docentes del departamento de Lenguas Extranjeras de la UNISON e identifican diversos tipos de creencias, como las creencias praxis instructiva, las creencias intrínsecas, las creencias correspondientes externas y las creencias meta. En su conclusión, los autores señalan como relevantes para este estudio las creencias meta, ya que reflejan las necesidades de los docentes de implementar los lineamientos curriculares en relación con el papel que ocupa la enseñanza de la escritura en inglés, así como de repensar los espacios de diálogo entre docentes y entre docentes e institución, y subrayan el interés pedagógico de recurrir al análisis de las creencias y percepciones de los docentes de inglés para lograr mejores resultados en la didáctica de la lengua EFL.

El tercer texto que conforma la primera sección nos conduce por la plataforma zoom a la educación en línea, sincrónica, donde dos grupos de un total de treinta y cuatro estudiantes de inglés de nivel intermedio aprenden y practican la lengua en las salas virtuales de la plataforma. En el marco de una investigación-acción, los autores del texto “Students’ perceptions of working in breakout rooms in online EFL classrooms” (“Percepciones de los estudiantes de inglés en línea sobre el trabajo de grupo en salas virtuales”), Ana Mónica Preciado y José Luis Moreno comparten, en inglés, sus reflexiones pedagógicas sustentadas en la recuperación de entrevistas y opiniones individuales, acerca del impacto que puede llegar a tener el trabajo colaborativo del estudiantado en el proceso de aprendizaje y práctica del inglés en las salas virtuales de zoom. Los autores subrayan los beneficios de este dispositivo tecnológico aplicado a la educación, y el uso de apoyos y herramientas para organizar el aprendizaje en pequeños colectivos en línea a través de las salas virtuales donde los alumnos, asignados a esos espacios, realizan tareas y actividades de inglés en formatos de video, audios y documentos escritos. Este modelo de organización del trabajo muestra las percepciones de los alumnos sobre sus interacciones en las salas

virtuales y sobre sus propios resultados de aprendizaje y su motivación, y sugiere que los docentes de lengua no echen en saco roto estas experiencias didácticas, ya que permiten valorar los aspectos más positivos de las interacciones y del trabajo colaborativo de los alumnos entre sí, a la vez que da luz sobre elementos negativos y frágiles que aparecen durante las sesiones en las salas virtuales. Los autores concluyen que la teoría vygotskiana de la construcción del conocimiento y el aprendizaje entre pares constituyen dos elementos sólidos que fortalecen la comunicación entre alumnos y crean el contexto necesario para la práctica experimental de la lengua meta.

La segunda gran sección, titulada *Espacios de interacción virtual*, se centra en las distintas maneras de interactuar de los actores del escenario pedagógico e introduce dos temas esenciales en la discusión de la didáctica de las lenguas en la actualidad: el primero se relaciona con las redes sociales como espacios de interacción académica y social donde el inglés representa la lengua de enlace identitario entre los participantes, y el segundo tema es abordado desde la experiencia del diseño de foros de discusión asíncrona en un dispositivo virtual. En esta sección, el primer texto, “Interacción en inglés a través de redes sociales por universitarios mexicanos: aproximación a la identidad lingüística”, presenta una investigación cualitativa donde la autora, Esther Hugues, explora la construcción de identidad lingüística a través del inglés, mediante el uso de las redes sociales por parte de estudiantes de educación superior del estado de Sonora. Así, selecciona dos casos de entre ciento cuarenta y siete estudiantes universitarios activos en las redes sociales para observar sus interacciones, realizar entrevistas e identificar el papel que juega el inglés en la comunicación virtual y a la vez cómo influye la interacción digital en la formación de identidad. A lo largo del texto, la autora analiza diversas definiciones teóricas acerca del impacto de la enseñanza del inglés en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y las combina en particular con las reflexiones de Norton (2013) quien sostiene que “la identidad influye en el proceso de adquisición de una lengua”. En su investigación, el autor identifica y

desmitifica las creencias sociales acerca del inglés como “lengua proveedora de poder lingüístico” y de la competencia tecnológica entendida como “medio y objeto del progreso en la modernidad” y propone visualizar el uso de la lengua en las interacciones de las nuevas generaciones de universitarios en las redes sociales y los ambientes digitales como práctica *translingüe* que construye identidad.

El capítulo, “Designing text-based asynchronous online discussion forums/boards: a review of literature” (“Diseño de foros de discusión en línea asincrónicos basados en texto: una revisión de la literatura”), constituye una revisión exhaustiva y sugestiva de la literatura acerca de la pertinencia, la viabilidad y los requisitos para el diseño de foros asíncronos de discusión en línea. El autor, Gabriel Francisco León Fontes, se basa en búsquedas realizadas en plataformas como EBSCO, Scielo, Springer, Wiley, JSTOR, Sciencedirect, ELT Journal, principalmente, para descargar trescientos un artículos científicos localizados a través de Google Scholar con palabras clave como *AoD* (asynchronous online discusión), *CMC* (Computer Mediated Communication), *ACMC* (Asynchronous Computer Mediated Communication), *foros de discusión*, entre otras. En su ponderación de las diversas posturas metodológicas que sostienen los teóricos, el autor subraya algunas de las ventajas de apoyarse en la discusión asíncrona en línea -AoD por sus siglas en inglés- para establecer la comunicación y la discusión. Así mismo, señala que a través de la AoD los alumnos tienen más tiempo para analizar sus respuestas y revisar las de los demás y por lo mismo poco a poco adoptan un razonamiento analítico y más disciplinado. En especial, el autor retoma las ventajas de la AoD para recomendar al cuerpo docente de lenguas extranjeras, el uso de este formato de discusión en línea que puede, en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ser realizado incluso en presencial y con toda evidencia en línea, ya sea en sincronía o asíncrono. Estos foros también refuerzan los vínculos sociales en las redes, lo cual redundo de manera positiva en la motivación y la adquisición misma de la lengua. Para el diseño de los AoD, recomienda tomar en

consideración aspectos como la estética visual, ajustar los tiempos de interacción de los alumnos para no presionarlos, asignarles “roles de expertos” para aumentar la calidad de sus intervenciones. En contraposición a estas ventajas, el autor señala ciertos puntos débiles de la discusión asíncrona en línea que interfieren con la Comunicación Asíncrona Mediada por Computadora (ACMC) y no generan resultados positivos. Por ejemplo, la literatura consultada señala como desventaja que ese modelo de discusión no favorece la comunicación, ya que los alumnos se incomodan al interactuar con desconocidos y cumplen solamente con las tareas solicitadas, se sienten agobiados cuando las discusiones se alargan demasiado, considerando que “pierden” demasiado tiempo en las interacciones. En cuanto a los docentes diseñadores, el autor recoge las opiniones de teóricos que sugieren diseñar cuidadosamente los foros de discusión y considerar siempre la pertinencia de intervenir en un foro para reorientar los temas o redinamizar la discusión, o incluso concluirla oportunamente. Finalmente, el autor recomienda “Una combinación de foros de discusión sincrónicos y asincrónicos parece la mejor manera de incluir AoD en el aula FLT.”

La tercera sección, *Escritura Universitaria*, reúne tres aportaciones que dan cuenta de proyectos tendientes a optimizar las habilidades de expresión escrita de estudiantes universitarios en México. En el primer texto, titulado “Consideraciones sobre la construcción de un centro de escritura y la importancia de un manual para la formación de sus tutores”, Margarita Alegría y Alejandro Caamaño exponen la experiencia realizada por un grupo de profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco cuyo objetivo fue la creación de un espacio en el que fueran atendidas las deficiencias de sus alumnos en esta habilidad.

Este proyecto de largo aliento inició con el análisis de las cualidades de varios centros equivalentes en América Latina y culminó con la apertura del Centro de Escritura de la Unidad Azcapotzalco (CEAZ) de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Entre estos espacios pioneros, es posible mencionar el Centro de Redacción Multidisciplinario,

²⁸ de la Universidad Interamericana de Puerto Rico; el Centro de Escritura Javeriano, en la universidad colombiana de este nombre; el Centro de Recursos para Escritura Académica (CREA), del Tecnológico de Monterrey; ¹⁵ el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) de La Universidad de las Américas Puebla (UDLAP); ²⁹ el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

El CEAZ cuenta con un espacio propio, con equipo computacional en el que se hace uso de un acervo de actividades creadas por el colectivo y ofrece sus servicios en horarios accesibles al público universitario. En el CEAZ colabora un grupo de tutores, elegido entre los mismos alumnos de esta universidad, quienes, después de una etapa de formación, apoyan a sus pares en la mejora de sus habilidades escriturales, a manera de orientadores, limitándose al trabajo de la “forma”, sin intervenir en el “contenido” el cual se reserva al profesor. Esta elección apunta a reducir el papel docente e incrementar la autonomía del alumno. Finalmente, los autores insisten en la importancia de contar con un manual “que, además de ser lógicamente una guía formativa y un sustento teórico y metodológico para ser utilizado por los tutores en su labor”, sea evidencia de una perspectiva innovadora frente a prácticas convencionales en la didáctica de la lengua materna.

En el segundo capítulo de este apartado: “Competency-Based Language Teaching and Teacher Agency. A Critical Discourse Study (CDS) of its Implementation in a BA of ELT in Mexico” (“Enseñanza de lenguas basada en competencias y agencia docente. Un estudio crítico del discurso (ECD) y su implementación en BA de ELT en México”), Gloria Carolina Pallanez expone la realización de una propuesta de formación en lengua extranjera basada en competencias, en las aulas de una institución mexicana de educación superior, con el fin de precisar el papel que juega en ella el docente, observado desde la perspectiva amplia de su “agencia”.

La autora se apoya en una bibliografía teórica abundante para subrayar, por una parte, la especificidad de un Estudio Crítico del Discurso (ECD), y por otra parte, el cambio de paradigma que implica el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), al focalizar el proceso educativo en el aprendizaje y ya no en la enseñanza, y privilegiar el uso que los estudiantes hacen de la lengua adquirida en contextos reales.

La elección de un ECD permite interpretar cómo los docentes “construyen e interpretan su medio social dependiendo de sus personales construcciones”. Al mismo tiempo, se hace evidente que “los sistemas externos” que enmarcan el contexto de aprendizaje de la institución en la que se labora pueden restringir la efectividad de su “agencia docente”.

Por otra parte, al focalizar el término “agencia docente” -concepto rico en connotaciones que puede ser enunciado brevemente como “a sociocultural capacity to act” (“una capacidad sociocultural para actuar”. Ahearn, 112, cita de la autora)-, el análisis involucra una amplia gama de aspectos que van más allá de lo observable en el enseñante, como sus conocimientos y su práctica docente, para considerar igualmente sus opiniones, sus creencias e incluso sus sentimientos. En esta experiencia, son los mismos docentes quienes dan testimonio de la manera en que interpretan la Enseñanza de las Lenguas Basada en Competencias y la manera en que esta moldea su “agencia”.

El capítulo siguiente, “Escribir : Pintar”, presenta una propuesta original de Ociel Flores Flores y Lucía Tomasini Bassols que atiende el uso con frecuencia ineficiente de los signos de puntuación en la redacción en lengua materna. Los autores exponen una estrategia didáctica que ofrece una alternativa al aprendizaje del uso de comas y puntos mediante la aplicación de “reglas”. Esta consiste en concebir la construcción de un texto escrito como un dibujo, como una unidad armónica formada por líneas y bloques de líneas de diversos colores, los cuales organizan una serie de ideas.

Los párrafos no exigen así la decodificación de un contenido determinado, aunque los enunciados que los forman mantengan el orden sintáctico establecido por el uso de mayúsculas y signos de puntuación. Por este medio, se busca sensibilizar al alumno sobre un orden lógico que él parece ignorar y llevarlo a interpretar el proceso de lecto-escritura de una manera más eficiente.

La secuencia didáctica a la que da lugar esta propuesta se organiza en una serie de etapas que comienzan con el análisis de un grupo de textos que transgreden, con fines estéticos, las “reglas” de utilización de los signos de puntuación y la organización convencional de la línea horizontal, entre los cuales se encuentra el caligrama. Viene enseguida la presentación de textos que tienen deficiencias graves debido al uso inadecuado de signos de puntuación. A continuación, se transforman estos párrafos en “estructuras funcionales”, mediante la utilización de letras o números arábigos. Posteriormente, se colorea las “estructuras no-funcionales” con colores discordantes, y las “funcionales” con una gama equilibrada para señalar que forman un texto coherente. Al final, se pasa a la escritura creativa con la creación de textos que representan estéticamente su contenido.

La cuarta sección se titula *La lectura en el medio universitario: ensayo y ficción*, la última del libro, inicia con el título “Breaking the rules to improve reading comprehension in hybrid environments” (“Rompiendo reglas para mejorar la comprensión lectora en ambientes híbridos”). En esta propuesta, Javier Bautista y Claudia Acevedo tratan de la necesidad de aprovechar el aprendizaje adquirido por profesores y alumnos durante el periodo de pandemia. Los autores señalan esta coyuntura como una oportunidad para hacer más eficiente el desarrollo de la comprensión lectora con el apoyo de un entorno híbrido que considere tanto la experiencia obtenida en la clase presencial como las amplias posibilidades de la clase virtual.

Este texto expone así un proyecto en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, que enfatiza las cualidades del Medio de Aprendizaje Híbrido Virtual y destaca las posibilidades del *Visual Thinking* (Pensamiento Visual) como una estrategia acorde con el público universitario del siglo XXI. Los autores subrayan que, para leer el mundo -no sólo textos impresos-, es conveniente propiciar una lectura integral, motivante, que facilite el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

En el artículo “The pedagogical practices to develop reading comprehension component abilities in an English program for Business Purposes” (“Las prácticas pedagógicas para desarrollar las habilidades del componente de comprensión de lectura en un Programa de Inglés de Negocios”), Jessica Yvette Coronado Verdugo se plantea como objeto de estudio el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de negocios de una institución de estudios superiores en México. El proyecto, apoyado en un marco teórico sólido, se enfocó en la práctica docente en un grupo de tres instructores de inglés, además de considerar su opinión acerca de la importancia de una formación en comprensión de lectura en lengua inglesa destinada a estudiantes universitarios. El punto de partida del proyecto fue la evidencia de que los cursos de Inglés de Negocios carecen de una perspectiva adecuada que permita a los estudiantes leer de manera eficiente los textos que requieren para su formación. En este sentido, la autora destaca una serie de estrategias que es imperativo desarrollar en el estudiante, entre ellas: recuperación de los conocimientos previos; adquisición de vocabulario y uso efectivo de este durante la lectura; reflexión sobre la organización y estructuración del discurso. Por otra parte, insiste en que es esencial la elaboración de currículos coherentes, además de conocer los temas de interés del público meta y estimular su motivación para la lectura.

La autora describe con rigor las etapas de realización de su proyecto de investigación: proceso de selección de participantes; método de recolección de datos;

instrumentación; proceso de análisis de datos. Al final, comparte sus hallazgos y los comenta ampliamente.

En el artículo siguiente, “Language Transfer, Interference, or Simple Translation” (Transferencia Lingüística, Interferencia o Simple Traducción”), David Castell-Blanch propone un estudio comparativo entre dos grupos de alumnos de inglés, de diferente nivel, pertenecientes al Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, con el fin de evaluar la eficiencia con la cual pueden distinguir los cognados y falsos cognados de un corpus en lengua inglesa; una propuesta con la cual se atiende un área de análisis léxico poco frecuente.

El texto enfatiza los riesgos que trae consigo la transferencia lingüística irreflexiva, es decir, la introducción inadecuada hecha por el hablante en su discurso en lengua extranjera de elementos -sintácticos, léxicos, gramaticales...- propios a su lengua materna, entre los cuales se encuentran los cognados y falsos cognados. Llevar a los alumnos a tomar conciencia de los riesgos que implica el uso impropio de estos resulta ser una estrategia valiosa en la adquisición de la lengua extranjera, sobre todo en la lectura.

En el siguiente título, “Literatura y cultura en la enseñanza y el aprendizaje del francés lengua extranjera”, Yvonne Cansigno presenta un trabajo centrado en la interculturalidad a partir de la literatura francesa; su objetivo: “promover la competencia comunicativa intercultural en el aula de clase y fuera de ella”. La autora enfatiza, en este contexto, un argumento central: “la lengua y la cultura son indisociables y establecen una estrecha relación de mutua influencia”.

El proyecto considera varias etapas, la primera de las cuales es una exploración de los conocimientos de los alumnos de la cultura de la lengua meta; viene enseguida una sensibilización a la especificidad del texto literario, y se concluye con la propuesta de una

serie de estrategias para acercarse a este de manera eficiente al tiempo que se propicia el desarrollo de las competencias lectora y escritural además de la intercultural.

La autora subraya, por otra parte, que el trabajo didáctico fue apoyado en medios virtuales, debido a que se llevó a cabo en la época de pandemia, periodo durante el cual las clases se desarrollaron a distancia. Esta coyuntura favoreció la inclusión de textos electrónicos que diversificaron y enriquecieron el trabajo que se limita tradicionalmente a la página impresa.

El último capítulo de este volumen se titula « La “Littérature-Monde” vs “La Littérature francophone”. Pourquoi cette rupture et que peut-elle apporter dans l’approche de la diversité linguistique et culturelle en classe de FLE? » (“La “Literatura-Mundo vs “La Literatura Francófona”. ¿Por qué esta ruptura y qué puede aportar en el estudio de la diversidad lingüística y cultural en la clase de FLE?”). En este artículo, Clotilde Barbier se plantea como objetivo establecer las repercusiones de la aparición del término “Littérature- Monde” en sustitución de la denominación habitual “Littérature francophone”. La autora señala la necesidad de revisar el sentido del concepto “francofonía” con el fin de subrayar sus limitaciones y sus connotaciones “neocoloniales”, en particular en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera. El término “Littérature-Monde”, de reciente factura (2017), abraza un universo de producciones literarias amplio, incluyente, que invalida la división arbitraria entre “literatura francesa” (la de la metrópolis) y “literatura francófona” (la del resto del mundo francófono), para concebir una literatura escrita en una lengua “en movimiento”, “viajera”, “polifónica”, ajena a “moldes nacionales”.

Por otra parte, el texto propone aprovechar el auge de la literatura como material didáctico en las clases de Francés Lengua Extranjera para ofrecer a los alumnos -en su caso los de la Universidad de Sonora-, no sólo la oportunidad de desarrollar habilidades

específicas de lectura, sino también “abrirse a la interculturalidad”, en una interpretación que tendrá en cuenta la dimensión político-literaria de la noción “Literatura-Mundo”.

Invitamos a nuestros lectores a disfrutar de las experiencias didácticas de *Vanguardia en la didáctica de lenguas en México: ¿quién, qué y cómo?*

Ociel Flores Flores y Lucía Tomasini Bassols

SECCIÓN 1
PERFILES Y PERCEPCIONES DE LOS ACTORES DEL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPÍTULO I
LAS DIMENSIONES TEMPORALES Y SU EFECTO EN LA AGENCIA
DOCENTE

SILVIA SELENE MORENO CARRASCO

Resumen

La agencia es una característica que permite tomar decisiones de acuerdo con los recursos disponibles. En la educación, la agencia se observa en las decisiones que toma el docente para cumplir con los objetivos del plan de estudios; estas decisiones son usualmente tomadas a partir de los conocimientos y experiencias del mismo docente. El presente estudio presenta un análisis de la construcción de la agencia docente en profesores de inglés laborando en primarias públicas de Sonora, considerando las dimensiones temporales propuestas por Emirbayer y Mische (1998). El objetivo es el de describir los factores que afectan la agencia docente, y la posible implicación en su desarrollo profesional.

Palabras clave: agencia, docentes, inglés, dimensiones temporales, desarrollo profesional

Abstract

Agency is a characteristic that allows to make decisions according to the resources available. In education, agency is seen in the decisions that the teacher makes to meet the objectives of the curriculum. These decisions are usually made based on the knowledge and experiences of the teacher. This study presents an analysis of the construction of teacher agency in English teachers working in public elementary schools in Sonora, considering the temporal dimensions proposed by Emirbayer and Mische (1998). The objective is to

describe the factors that affect the teacher agency, and the possible implications for their professional development.

Keywords: agency, teachers, English, temporal dimensions, professional development

Résumé

L'agence est une caractéristique qui permet de prendre des décisions en fonction des ressources disponibles. En éducation, l'agentivité se voit dans les décisions que l'enseignant prend pour atteindre les objectifs du programme. Ces décisions sont prises sur la base des connaissances et des expériences de l'enseignant lui-même. Cette étude présente une analyse de la construction de l'agence d'enseignement chez les enseignants d'anglais travaillant dans les écoles élémentaires publiques de Sonora, compte tenu des dimensions temporelles proposées par Emirbayer et Mische (1998). L'objectif est de décrire les facteurs qui affectent l'agence enseignante et l'implication possible dans leur développement professionnel.

Mots-clés: agence, enseignants, anglais, dimensions temporelles, développement professionnel

Introducción

En la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, Harmer (1998) identifica como característica de un docente su habilidad para desarrollar lecciones interesantes, que promuevan la participación de los estudiantes y su inclusión en las actividades propias de la clase. También menciona como una característica importante el dominio del idioma que el docente debe tener para poder diseñar actividades prácticas y adecuadas a las

necesidades de sus estudiantes. Ostorga (2018) por su parte, afirma que la enseñanza va más allá de la planeación de clase y desarrollo de la clase, ya que la autora considera de gran importancia la preparación docente que permita a los mismos reaccionar y actuar ante situaciones que puedan resultar inesperadas dentro del aula. De esta manera, la agencia se observa en las decisiones que toma el docente para cumplir con los objetivos del plan de estudios; estas decisiones se dicen son tomadas a partir de los conocimientos y experiencias del mismo docente, así como los recursos que tiene disponibles, y es el mismo docente quien asume las consecuencias de sus acciones (Ostorga, 2018; Priestley et al., 2015).

La agencia entonces es considerada una característica que permite a una persona tomar decisiones de acuerdo con los recursos que tiene disponibles (Priestley et al., 2015; Ostorga, 2018). Esta característica, llamada también habilidad, parte de una intencionalidad, una planeación, y una reacción o reflexión (Deters et al, 2015). A pesar de ser un tema recurrente en varias áreas de estudio, la agencia es un concepto aún en construcción. Por este motivo, se considera importante desarrollar estudios en esta área, buscando una mejor comprensión de la agencia y sus implicaciones en la práctica docente.

Debido a los cambios que la educación ha sufrido en la actualidad, tanto tecnológicos como sociales, el tipo de acciones que se toman en el aula se han ido modificando también, invitando a reflexionar si una mayor comprensión del concepto de agencia pudiera favorecer la calidad de la educación.

Este estudio presenta un análisis de la construcción de la agencia docente en profesores de inglés laborando en primarias públicas de Sonora, considerando las dimensiones temporales propuestas en el modelo presentado por Emirbayer y Mische (1998), quienes proponen observarla a partir de la interacción de diversos factores dentro de tres dimensiones temporales (pasado, presente y futuro). El objetivo es el de describir los factores que afectan su agencia docente, y la posible implicación en su desarrollo

profesional. Con los resultados aquí presentados se espera contribuir al conocimiento sobre agencia docente y su efecto en la educación. De igual manera, se busca aportar información acerca de las características de los profesores de inglés que laboran en el contexto de educación básica, en el sector público. Finalmente, este estudio busca promover la creación de espacios de colaboración que permita a los docentes reflexionar acerca de su propia agencia, así como compartir prácticas docentes que les han resultado efectivas, todo en un espacio en donde se puedan sentir seguros y valorados.

Es importante mencionar que este estudio está limitado al análisis de la agencia en docentes de inglés laborando en primarias públicas del estado de Sonora, en el período de 2018 a 2020.

Estudios Previos

La agencia es un concepto que ha sido estudiado desde diferentes ángulos, como complemento del foco de estudio. Algunos de estos se enfocan en el estudio de la identidad, en donde la agencia surge como un concepto complementario (Kang, 2015; Kayi-Aydar, 2015; Li y DeCosta, 2017; Liao, 2017; Oswald y Perald, 2015). A partir de los datos recolectados, los autores concuerdan que tanto la identidad como la agencia son características en constante construcción, influenciadas por el contexto, en donde si el contexto es positivo, este motiva a los docentes a reflexionar sobre su lugar en el espacio educativo y fortalece su identidad docente. Finalmente, los autores concuerdan que el reconocimiento al trabajo y a la preparación de los docentes promueve espacios efectivos de crecimiento personal y profesional, lo que influye positivamente en la educación que se brinda en las aulas.

Otros estudios mencionan a la agencia dentro del desarrollo profesional docente (Alsalahi, 2015; McGowan, 2015; Oolbekkink-Marchand et al., 2017;

Vahasantanen, 2015). Los resultados de estos estudios muestran una correlación entre el nivel de profesionalismo ejercido y la agencia de los docentes. De manera general, se encontró que la agencia de los docentes se fortalece a partir de varios factores, en donde la experiencia, el contexto, y las metas profesionales parecen tener mayor peso en el ejercicio profesional docente. Como conclusión, los autores identifican que el reconocimiento al trabajo docente influye positivamente en las actividades que se realizan en el aula, siendo esta una conclusión similar a los estudios previamente mencionados.

Por otra parte, algunos estudios describen la relación entre estructura y agencia en el ámbito de la educación (Gutierrez y Schecter, 2018; Szczesiul y Huizenga, 2015). En este contexto, la estructura se entiende como el ambiente laboral y la interacción del docente en el mismo. Los autores encontraron que aquellos docentes que tienen acceso a recursos (materiales y de conocimiento) que les permitan desarrollar y adaptar sus lecciones de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes, ejercen su agencia de forma más efectiva. Los resultados muestran que promover un diálogo de reflexión y apoyo entre los involucrados en la educación, promueve la confianza en los docentes, influyendo así en el ejercicio de su agencia.

Algunos otros estudios han buscado enfatizar la importancia de la agencia en la educación (Gourd, 2015; Morales y Shroyer, 2016), concluyendo que el conocimiento de los propios docentes sobre su agencia les permite cumplir con los objetivos educativos en relación con el uso de recursos adecuados. Los autores además afirman que el concepto de agencia debe ser presentado y discutido en áreas de formación docente, con el fin de motivar a los mismos a buscar su desarrollo profesional de acuerdo con sus áreas de oportunidad.

Existen estudios que se han enfocado en la relación entre el desarrollo profesional docente y la agencia (Allen, 2018; Hamid y Nguyen, 2016; Noonan, 2016), los

cuales concluyen que el adecuado desarrollo profesional tiene un impacto en el ejercicio de la agencia docente, permitiendo identificar fortalezas y debilidades en la práctica de su profesión. Por otro lado, los autores reflexionan sobre el poco interés y motivación en los docentes al estar involucrados en prácticas de desarrollo profesional poco relacionadas con su contexto educativo, por lo que consideran importante involucrar a los mismos docentes en la planeación de su desarrollo profesional.

Finalmente, algunos estudios se enfocan en las características de los docentes como agentes de cambio (Lukacs, 2015; Pillay, 2017; Stewart, 2018). Una característica de estos docentes es su interés en estar involucrado en varias áreas de su quehacer docente, conocen con detalle el plan de estudios, y son capaces de adecuar contenidos a sus necesidades y a las de sus alumnos. Los autores concluyen que los docentes que conocen su entorno educativo tienden a tomar mejores decisiones en su práctica.

Los estudios aquí resumidos estudiaron la agencia como complemento a otras características docentes, concordando en que el ejercicio de la agencia tiene un efecto positivo en la educación, por lo que un mayor enfoque en el desarrollo docente es necesario para buscar áreas de mejora en la práctica. De igual manera, los autores sugieren incrementar la investigación en agencia docente, con el fin de lograr una mejor comprensión y aplicación de esta en el área educativa.

Marco Teórico

La agencia es la capacidad de actuar en contextos diferentes, con la intención de cumplir metas, y considerando cómo las metas de los demás se relacionan con las propias, entendiendo las limitaciones sociales de sus acciones (Ahearn, 2001; Campbell, 2012; Deters et al. 2015; Lier, 2008). De acuerdo con Ahearn, la agencia es un concepto que debe

ser explorado en diferentes contextos, y en momentos diferentes, con el fin de lograr una mejor comprensión acerca de su formación y ejercicio.

Brevemente, se describen a continuación algunos conceptos de agencia desde diferentes corrientes de estudio. Desde la filosofía, la agencia está ligada a la noción de autonomía, en donde la persona toma decisiones a partir del conocimiento de sí misma, influenciada por el contexto y sus intenciones a futuro (Bai, 2006). Desde la psicología, la agencia es relacionada con las experiencias personales y el proceso reflexivo en la toma de decisiones, lo cual le permite a la persona identificar qué necesita para alcanzar sus metas, en otras palabras, el sentido de agencia se forma a partir del nivel de interacción de una persona al formular un plan para resolver una situación en el presente, y esto le permite sentirse en control de una situación (Gallagher, 2012). Desde la antropología, se ve a la agencia como una característica humana en donde se toman decisiones informadas, relacionadas con la cultura, creencias y valores del área en donde interactúa (Ahearn, 2001). De manera similar, la sociología observa a la agencia como una cualidad que va más allá de lo individual, es decir, que pertenece a una comunidad, siendo una característica de la agencia la interacción que tiene con el contexto físico y social, ya que, para alcanzar sus metas, una persona debe tomar en cuenta qué decisiones son apropiadas de acuerdo con el lugar en donde se desenvuelve (Deters et al., 2015). Dentro de esta misma área, Hitlin y Elder (2007) describen la agencia desde cuatro perspectivas llamadas *tipos de agencia*, las cuales son agencia existencial, agencia pragmática, agencia e identidad, y agencia en el transcurso de la vida. La agencia existencial hace referencia al efecto del contexto en las decisiones que una persona toma, quien considera lo que es socialmente apropiado antes de tomar una decisión. La agencia pragmática toma en cuenta las decisiones que se deben tomar de forma rápida y efectiva, es decir, al momento. La agencia y la identidad se basa en las relaciones sociales y los compromisos que se adquieren con las personas con las que se interactúa. Y la agencia en el transcurso de la vida es la que influye en las metas que una

persona se traza, generalmente considerando su capacidad de seguimiento. Hitlin y Elder (2007) consideran que la agencia se construye de manera social, a través del pasado, presente y futuro de la persona, por lo que no es la misma agencia siempre, sino que va cambiando de acuerdo con cómo se percibe la persona en las diferentes etapas de su vida.

En la educación, los docentes se ven en la necesidad de tomar diferentes decisiones en su práctica diaria, considerando las necesidades de sus alumnos, los objetivos del plan de estudios y los principios pedagógicos de la institución en donde laboran, por mencionar algunos ejemplos (Priestley et al., 2015). Campbell (2012) y Kalaja et al. (2015) consideran que la agencia docente es un compromiso que el docente toma al decidir cómo desarrollar sus clases, usualmente guiado por sus creencias, valores y conocimientos, tomando en cuenta a sus alumnos y los recursos disponibles. Desde una perspectiva colaborativa, Calvert (2016) y Ostorga (2018), describen el ejercicio de la agencia como parte de la comunidad educativa, en donde el docente busca el crecimiento profesional propio y de sus compañeros, y se crean espacios de colaboración y reflexión que ayudan a la mejora de la calidad en su quehacer docente.

Con el fin de lograr una mayor comprensión de la agencia y sus características, esta se ha analizado desde diferentes modelos teóricos. Algunos de ellos son el modelo estructural de Giddens (1979, qtd. en Emirbayer y Mische, 1998), el modelo de la triada cordal de Emirbayer y Mische (1998), el modelo dialógico de Kelly et al. (2004), el modelo ecológico de Priestley et al. (2015), y el modelo con enfoque Histórico-Cultural de Ostorga (2018). El presente estudio se enfoca en el modelo de Emirbayer y Mische (1998). A continuación, se describe brevemente este modelo.

Emirbayer y Mische (1998) definen a la agencia como parte de un proceso social, en donde la interacción de una persona en cualquier contexto es influenciada por sus experiencias pasadas, sus metas a futuro, y los recursos con los que cuenta en el

presente. En su modelo teórico, los autores describen estas tres influencias dentro de tres dimensiones, a saber, dimensión iterativa, dimensión proyectiva, y dimensión práctica-evaluativa. De acuerdo con los autores, estas dimensiones interactúan entre sí, en diferentes intervalos de intensidad. Es decir, una persona puede favorecer una dimensión más que otra de acuerdo con la situación en la que se encuentre al momento de tener que tomar una decisión, las dos dimensiones restantes también tienen influencia en la decisión, pero en menor medida. Debido a esta interacción entre dimensiones, los autores recomiendan observar y estudiar la agencia tomando en cuenta las tres dimensiones en conjunto. Se describen a continuación las características de estas dimensiones *temporales*.

La dimensión iterativa se desarrolla a partir de rutinas, propias u observadas. La persona crea entonces patrones de comportamiento que puede transferir a situaciones en el presente. La agencia se observa en cómo la persona recuerda experiencias pasadas, selecciona aquellas que son adecuadas para su situación actual, y reacciona, es decir, toma una decisión.

En la dimensión proyectiva, los autores aseguran que la persona toma decisiones de acuerdo con sus metas. Esto lo hace a través de la creación de hipótesis, lo que le permite imaginar posibles consecuencias de sus acciones en el presente. Para poder lograr esto, los autores indican la necesidad de tomar en cuenta experiencias pasadas.

La dimensión práctica-evaluativa se enfoca en la toma de decisiones considerando los recursos disponibles al momento de realizar una acción. Los autores identifican en esta dimensión un proceso en la toma de decisiones que involucra primeramente identificar el problema o situación, seguido por la toma de la decisión al definir un curso de acción, y termina con la ejecución para resolver el problema. Esta dimensión también es influenciada tanto por experiencias pasadas como por las metas a futuro.

Como se puede identificar a partir de la descripción de estas dimensiones, existe una colaboración que los autores identifican como *armoniosa*, ya que trabajan en conjunto, aunque con diferente intensidad, para conseguir el objetivo de tomar una decisión efectiva.

El presente estudio buscó identificar la interacción entre las dimensiones en la toma de decisiones de dos profesores de inglés laborando en primarias públicas en Sonora, con el objetivo de describir los factores que afectan su agencia docente, y la posible implicación en su desarrollo profesional.

Metodología

Debido a la naturaleza del estudio, en donde el enfoque es en la observación de acciones tomadas por un docente en su área de trabajo, se siguió un enfoque cualitativo. Los estudios cualitativos buscan analizar situaciones específicas en contextos específicos, considerando la perspectiva de los participantes y con la posibilidad de transferir lo encontrado a otros contextos que se puedan beneficiar de estas experiencias (Denzin y Lincoln, 1998; Eisner, 1998). Adicionalmente, Creswell (2013) sugiere este tipo de estudio cuando las variables no son absolutas, por lo que un análisis más detallado de la situación es necesario, lo cual se logra a partir de la interacción con los participantes y su contexto. De manera particular, este estudio se desarrolla como un estudio de caso múltiple, en donde cada unidad de análisis corresponde a los participantes involucrados en el estudio, quienes interactúan en contextos y situaciones similares (Stake, 1995).

Este estudio es parte de un estudio a mayor escala, en donde se recolectaron datos de 13 profesores de inglés laborando en 13 primarias públicas de Sonora. Las escuelas pertenecen a la zona centro, de acuerdo con la logística del mismo Programa de

Inglés estatal. De manera general, las escuelas cuentan con un aula por grupo, electricidad, pizarrón, escritorios para el docente y para los alumnos, y en algunos casos, proyector, bocinas y acceso a internet.

La selección de los docentes para este estudio se realizó de acuerdo con sus características, tomando en cuenta su perfil académico y sus años de experiencia dentro del programa de inglés estatal. Se siguió el muestreo de máxima variación (Patton, 2002) con el fin de identificar variaciones, similitudes y diferencias, entre los casos estudiados. Los dos participantes de este estudio cuentan con las siguientes características:

Participante 1: Docente de 26 años de edad, egresado de una licenciatura en enseñanza del inglés, con 6 años de experiencia laborando en el programa de inglés.

Participante 2: Docente de 46 años de edad, con estudios diferentes a la educación, con 20 años de experiencia laborando en el programa de inglés.

La recolección de datos se realizó a través de observaciones de clase y entrevistas a los participantes. El uso de diversos métodos permite al investigador describir la situación a analizar con mayor detalle, con el fin de categorizar los datos y analizarlos de manera eficiente (Creswell, 2003). En este caso, las observaciones permitieron observar a detalle la interacción del participante en su entorno, y las entrevistas permitieron desarrollar con mayor detalle la perspectiva del participante.

En total, se observaron tres sesiones de clase, de 45 minutos cada una. Antes de las observaciones, se explicó el objetivo del estudio a los participantes, esto con el fin de disminuir la tensión de ser observados. Cada participante seleccionó el grupo, la hora y las fechas para cada observación. Esto permitió cierto nivel de control en los participantes, quienes aseguraron no sentirse incómodos durante las observaciones. En cada observación, se tomó nota del desarrollo de la clase, el tipo de interacción del docente con los alumnos y con los recursos, buscando identificar el ejercicio de la agencia docente. Estas

notas fueron codificadas para su análisis posterior. Algunos de los códigos utilizados fueron *saludos, instrucciones, recursos, uso del idioma, ejemplos, motivación, vocabulario, técnica de enseñanza, revisión y corrección*.

Se entrevistó a cada participante en una ocasión, siguiendo un modelo semi estructural, basado en el modelo teórico del estudio. Las entrevistas se agendaron después de la tercera observación. Los participantes seleccionaron la fecha, hora y lugar de la entrevista. Las entrevistas se grabaron con el consentimiento de los participantes, para ser después transcritas, categorizadas y analizadas. La información recolectada a partir de las entrevistas permitió analizar los datos considerando las dimensiones temporales del modelo teórico de Emirbayer y Mische (1998). Algunos de los códigos que surgieron de las entrevistas son *identidad, creencias, experiencia, contexto, relaciones, recursos y estudios*.

El análisis de datos fue posible al crear una tabla de análisis global (Gillham, 2000), en donde se incluyeron las categorías de análisis, en este estudio corresponden al ejercicio de la agencia y a las dimensiones temporales, y los datos obtenidos de cada participante. Con esta tabla fue posible identificar las variaciones en el ejercicio de agencia de los participantes del estudio.

Resultados

Los resultados están organizados en dos secciones; en la primera sección se describe cómo ejercen los participantes su agencia durante el desarrollo de sus clases; y en la segunda sección, se analizan los factores que parecen afectar el ejercicio de su agencia, y su relación con las dimensiones temporales de Emirbayer y Mische (1998).

El primer participante, llamado Alberto para cuidar su identidad, es un profesor de 26 años, con 6 años de experiencia en el programa de inglés estatal. Estudió una

licenciatura en enseñanza del inglés, y ha recibido diferentes certificaciones por parte del programa de inglés. Alberto mencionó durante la entrevista que tiene interés en continuar enseñando a niños, sin dejar de lado el seguir dando clases a adultos, actividad que realiza por las tardes. Su experiencia en el programa de inglés estos 6 años ha sido en la misma escuela en donde fue observado, en el turno matutino.

La segunda participante, llamada Ana para cuidar su identidad, es una profesora de 46 años, con 20 años de experiencia en el programa de inglés estatal. Ana empezó a trabajar recién graduada de la preparatoria, por lo que no le fue posible estudiar una carrera. Sin embargo, ha participado en diversos cursos y certificaciones en el tiempo que ha laborado en el programa de inglés. Ana tiene 10 años trabajando en la escuela en donde fue observada, en el turno matutino.

Tanto Alberto como Ana mostraron ejercicio de su agencia durante diferentes momentos de sus clases. Biesta et al. (2015) y Ostorga (2018) mencionan que la agencia es observada en las decisiones que toman los docentes al adaptar el contenido del plan de estudios a su contexto, considerando los recursos que tienen disponibles. De manera general, ambos participantes desarrollan su plan de clase siguiendo el programa oficial con algunas adecuaciones, el cual es el mismo en todos los estados del país en donde se dan clases de inglés en educación básica, en el sector público. Entonces, Alberto y Ana ejercen su agencia al decidir cómo desarrollan sus clases siguiendo el plan oficial, tomando en cuenta las necesidades de sus alumnos. A continuación, se describirán los momentos durante las clases en donde el ejercicio de su agencia fue más evidente.

Durante el desarrollo de sus clases, se observó el ejercicio de agencia en las decisiones que se iban tomando conforme avanzaba la clase, algunas decisiones eran tomadas con el fin de resolver un imprevisto. Crookes y Chaudron (2001) llaman a estas decisiones *juicio personal*. Debido a la gran cantidad de juicios personales que se

observaron durante las clases, se decidió enfocarse en tres acciones comunes detectadas: dar instrucciones, pedir participación y practicar vocabulario.

La presentación de una actividad a los alumnos, desde el momento en el que se preparan para dar la instrucción, puede variar de docente a docente, por lo que la agencia se observa desde la técnica seleccionada para dar las instrucciones a los estudiantes. En el caso de Alberto, él prefirió el uso del lenguaje corporal y el material a utilizar para explicar la actividad a sus estudiantes cómo jugar *bingo*:

I have the cards (acercó las tarjetas a su pecho). I'm going to close my eyes (cerró sus ojos) and take a card (y tomó una carta, y la mostró a los estudiantes, quienes dijeron el número). Nine! If you have a nine (mostrando una tarjeta de bingo con el número nueve), place the token (mostró en dónde poner la ficha).

Ana, por su parte, utilizó la técnica de revisión de comprensión de instrucciones (Instruction Checking Questions, por su nombre en inglés), para comprobar si los estudiantes habían entendido la explicación. Durante una de las actividades, Ana preguntó a los estudiantes si TODOS (con énfasis) leerían el poema: "Are you ALL going to read the poem? Are you going to read ALL the poem? Who is going to read first?" Esto le permitió identificar si las instrucciones habían sido comprendidas por el grupo.

Las decisiones profesionales tomadas tanto por Alberto como por Ana al momento de dar instrucciones muestran su compromiso con el contexto en el cual se desenvuelven, ya que buscan técnicas que sean las más adecuadas para beneficio de sus estudiantes (Campbell, 2012; Ostorga, 2018).

Con respecto a la forma de pedir participación a los estudiantes, se identificó que estaba ligada al manejo de clase, es decir, como una forma de controlar el comportamiento de los estudiantes y evitar que se animaran más de lo necesario. Ana, por ejemplo, tenía rutinas establecidas, en donde los estudiantes tenían que levantar la mano

para participar, resolver dudas, o para pedir permiso para levantarse a tomar agua o tirar algo a la basura. Ana explica que esta rutina fue un proceso en construcción a partir de diferentes experiencias con grupos anteriores, y ha sido una técnica que le ha funcionado con efectividad para promover la participación y el orden en clase.

En el caso de Alberto, prefiere invitar a participar a los estudiantes que él sabe que podrán contestar correctamente, o que tienen la disposición de intentarlo nuevamente si se equivocan, ya que esto le da confianza al resto del grupo y motiva a otros a participar más durante la clase.

La agencia se observa en estas situaciones como una característica de la persona que obtiene lo que necesita de su contexto, adaptando los recursos que tiene a la mano para cumplir un objetivo (Emirbayer y Mische, 1998).

Durante las observaciones, se identificaron diferentes formas de practicar vocabulario, todas enfocadas en la instrucción explícita (Hunt y Beglar, 2002), la cual se refiere a la interacción directa con un vocabulario específico dirigido por el docente. Alberto utilizó visuales para practicar el vocabulario de las actividades de la clase. Con el fin de explicar la diferencia entre *cheap* y *expensive*, mostró su celular y un marcador negro:

Look at my cellphone, it costs six thousand pesos (hizo el ademán de *dinero* con la mano). Look at my marker, it costs 15 pesos (hizo el ademán de *dinero* con la mano). My phone is expensive (enfaticó la palabra e hizo el ademán varias veces), my marker is cheap (enfaticó la palabra e hizo el ademán una sola vez).

Ana utilizó tarjetas con las imágenes del vocabulario a utilizar al leer una historia y contestar las preguntas de comprensión. Ella decidió mostrar las palabras antes de la lectura, y las dejó en el pizarrón. Conforme las palabras iban apareciendo en la lectura, Ana hacía referencia a las tarjetas en el pizarrón. Esto ayudó a los estudiantes a seguir la historia con mayor facilidad.

Decidir qué contenido presentar y cómo presentarlo es parte de las decisiones profesionales que los docentes deben tomar en su práctica diaria, lo que refleja el ejercicio de su agencia (Campbell, 2012). Las decisiones profesionales observadas en los momentos aquí descritos muestran cómo los participantes buscan formas de cumplir con los objetivos de la clase de acuerdo con el contexto en donde enseñan, y a pesar de las limitaciones que pudieran encontrar.

Como se presentó en el marco teórico de este estudio, la agencia se construye dentro de tres dimensiones temporales: la dimensión iterativa, la dimensión proyectiva y la dimensión práctica-evaluativa (Emirbayer y Mische, 1998). Cada dimensión involucra diferentes factores que afectan el desarrollo y el ejercicio de la agencia, los cuales han sido divididos en dos áreas: factores personales, tales como la edad, la formación académica, la experiencia profesional, la identidad y las creencias; y factores institucionales, tales como el lugar de trabajo (la ubicación de la escuela, el personal que labora allí, el turno de la escuela) y los recursos materiales disponibles para impartir sus clases.

Dentro de los factores personales, se encontró que la formación académica y la experiencia son los factores que más resaltaron en ambos participantes. Los factores institucionales que parecen tener una mayor influencia en el desarrollo y ejercicio de la agencia fueron la relación con sus compañeros de trabajo y los recursos disponibles en su escuela. Se describen a continuación los datos más sobresalientes de cada participante, y su relación con las dimensiones temporales.

Alberto describió sus clases utilizando términos teóricos aprendidos durante su carrera. De igual forma, explicó que algunas de las técnicas que utiliza fueron propuestas o puestas en práctica por algunos de sus docentes durante la misma carrera. En cuanto a su experiencia, Alberto manifestó que ha tenido que ir ajustando la forma en como da instrucciones e interactúa con el grupo a partir de cómo van funcionando las actividades

con sus estudiantes, es decir, utiliza un sistema de “trial and error”, explicado así por él mismo. En cuanto a los factores institucionales, Alberto describe su relación con el personal de la escuela como “cordial y respetuosa”, y que los considera su “segunda familia”. Este sentimiento se reforzó al describir cómo la directora designó aulas especiales para las clases de inglés, y mantiene acondicionadas esas aulas con proyector y bocinas, además del pizarrón y el material tradicional que se encuentra en un aula. Alberto se siente apreciado y valorado en su escuela, y eso lo motiva en su práctica diaria.

Si bien Ana no tiene una carrera universitaria en educación, ha tenido oportunidad de llevar varios cursos pedagógicos y certificaciones docentes, gracias a los cuales ella afirma que la han ayudado a comprender mejor su rol como docente, y a buscar herramientas que le permitan dar sus clases con mayor efectividad. También se mostró motivada a seguir aprendiendo, ya que sigue disfrutando dar clases a pesar de tener 20 años trabajando en el mismo contexto educativo. Ana menciona que su experiencia en el Programa de Inglés le permite sentirse con la confianza de cambiar, adaptar e incluso omitir información del plan de estudios nacional, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Respecto a la relación con sus compañeros de escuela, Ana menciona que esta ha sido buena y ha permitido que le den un espacio propio para trabajar con sus estudiantes. En cuanto a los recursos disponibles, Ana describe que cuenta con los materiales tradicionales de un aula, además de acceso a copias para los estudiantes. Y el material visual de apoyo que tiene en el aula, es material que ha ido recolectando con el tiempo.

En el caso de Alberto, la dimensión iterativa se observa en el uso que da a su formación académica y a su experiencia docente para mejorar sus clases, las cuales enriquece con el uso de recursos que tiene disponibles (dimensión práctica-evaluativa). La dimensión proyectiva se observa en la intención de Alberto de continuar la buena relación

con sus compañeros, ya que esto le ha traído consecuencias positivas para su práctica docente.

La dimensión iterativa en el caso de Ana se observa mayormente en su experiencia docente, y cómo esto le permite hacer adecuaciones efectivas en sus clases. De igual forma, los cursos que ha tomado le han permitido hacer uso de esos conocimientos en su práctica diaria (dimensión práctica-evaluativa). La dimensión proyectiva se hizo evidente cuando Ana explicó su meta de seguirse preparando con el fin de mejorar sus clases.

De manera general, se identificó cómo los factores que parecen tener mayor influencia en el desarrollo y ejercicio de la agencia en los participantes resuenan en al menos dos de las dimensiones a la vez, lo cual comprueba que las dimensiones se superponen a diferentes intervalos, pero con un mismo fin: la toma de decisiones efectivas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que los docentes ejercen su agencia en el desarrollo de sus clases de acuerdo con la experiencia docente que han ido formando; esto puede ser un aspecto tanto positivo como negativo, debido a que, si un docente conoce solo una forma de dar instrucciones, es poco probable que incluya variedad en este aspecto de la clase, y eso puede llegar a afectar el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Por otro lado, la experiencia es un factor que influye en la confianza que tienen los docentes en su rol, lo que les puede permitir ser más receptivos a retroalimentación y sugerencias de mejora. Si bien es poco lo que se puede hacer respecto a la falta de experiencia, más allá de esperar a que se vaya adquiriendo, es posible crear espacios de colaboración en donde docentes con mayor experiencia compartan sus prácticas exitosas con sus compañeros con menor experiencia, esto tomando en cuenta lo que indica la dimensión iterativa respecto a la creación de patrones

a partir de experiencias pasadas: estas pueden ser propias u observadas. Las dimensiones proyectiva y práctica-evaluativa también serían beneficiadas con este tipo de colaboración, ya que permitirían a los docentes establecer metas relacionadas con su preparación profesional, e identificar rutas de acción para resolver situaciones actuales en su aula.

En resumen, a partir de lo encontrado se hace evidente lo necesario que es escuchar y valorar a los docentes, puesto que son ellos un elemento clave en la mejora de la enseñanza. Y el reconocer y apoyar su agencia docente les permitirá crecer profesionalmente, impactando así la calidad de la educación en general.

Referencias Bibliográficas

Ahearn, Laura. "Language and agency". *Annual Reviews*, vol. 30, 2001, pp. 109–137.

Allen, Linda Quinn. "Teacher leadership and the advancement of teacher agency". *Foreign Language Annals*, vol. 51, pp. 240–250.

Alsalahi, Saud Mossa. "Stages of teacher's professionalism: how are English language teachers engaged?" *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 5, no. 4, 2015, pp. 671–678.

Bai, Heesoon. "Philosophy of education: towards human agency". *Paideusis*, vol. 15, no. 1, 2006, pp. 7-19.

Biesta, Gert et al. "The role of beliefs in teacher agency". *Teachers and Teaching*, vol. 21, no. 6, 2015, pp. 624–640.

Calvert, Laurie. *Moving from compliance to agency: what teachers need to make professional learning work*. Oxford, Learning Forward and NCTAF, 2016.

Campbell, Elizabeth. "Teacher agency in curriculum contexts". *Curriculum Inquiry*, vol. 42, no. 2, 2012, pp. 183–190.

Creswell, John. *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, SAGE Publications, 2003.

Crookes, Graham and Craig Chaudron. (2001) "Guidelines for language classroom instruction". *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Editor Marianne Celce-Murcia. Boston, Heinle ELT, 2001, pp 29-42.

Denzin, Norman and Yvonna Lincoln. *The landscape of qualitative research. Theories and Issues*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 1998.

Deters, Ping et al. *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. New York, Multilingual Matters, 2015.

Eisner, Elliot. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, Prentice Hall, 1998.

Emirbayer, Mustafa and Ann Mische "What is agency?" *American Journal of Sociology*, vol. 103, no. 4, 1998, pp. 962–1023.

Gallagher, Shaun. "Multiple aspects in the sense of agency". *New Ideas in Psychology*, vol. 30, no. 1, 2012, pp. 15–31.

Gillham, Bill. *Case study research methods*. London, Continuum Books, 2000.

Gourd, Tina. *Toward a theory for understanding teacher agency: grounded theory with inclusion co-teachers*. [Doctoral dissertation]. University of Washington, 2015.

Gutiérrez Estrada, María Rebeca and Sandra Schecter. "English as a "killer language"? Multilingual education in an indigenous primary classroom in northwestern Mexico". *Journal of Educational Issues*, vol. 4, no. 1, 2018, pp. 122–147.

Hamid, Obaidul and Hoa Thi Mai Nguyen. "Globalization, English language policy, and teacher agency: focus on Asia". *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 15, no. 1, 2016, pp. 26–44.

Harmer, Jeremy. *The Practice of English language teaching*. Harlow, Pearson Education ESL., 2001.

Hitlin, Steven and Glen Elder. "Time, self and the curiously abstract concept of agency". *American Sociological Association*. Vol. 25, no. 2, 2007, pp. 170-191.

Hunt, Alan and David Beglar. "Current research and practice in teaching vocabulary". *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Editors Jack C. Richards and Willy A. Renandya. Cambridge, Cambridge University Press, 2002, pp 258-266.

Kalaja, Paula et al. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London, Palgrave MacMillan, 2015.

Kang, Grace. *The Power of teachers: exploring identity, agency, and collaboration in the context of literacy*. [Doctoral dissertation]. University of Illinois, 2015.

Kayi-Aydar, Hayriye. "Teacher agency, positioning, and English language learners: voices of pre-service classroom teachers". *Teaching and Teacher Education*, vol. 45, 2015, pp. 94–103.

Kelly Hall et al. *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New Perspectives*. London, Lawrence Baum Associates, 2004.

Li, Wendy and Peter De Costa. "Professional survival in a neoliberal age: a case study of an EFL teacher in China". *The Journal of Asia TEFL*, vol. 14, no. 2, 2017, pp. 277–291.

Liao, Pei Chia. "Taiwan - educated teachers of English: their linguistic capital, agency, and perspectives on their identities as legitimate English teachers". *Taiwan Journal of TESOL*, vol. 14, no. 2, 2017, pp. 5–35.

Lier, Leo Van. "Agency in the classroom". *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Editors James P. Lantolf and Mathew E. Poehner, London, Equinox, 2008.

Lukacs, Karrin. "'For me, change is not a choice': the lived experience of a teacher change agent". *American Secondary Education*, vol. 44, no. 1, 2015, pp. 38–49.

McGowan, Neal L. *Is this Academy a place where teacher agency can flourish?* University of Stirling, 2015.

Morales, Amanda, and Gail Shroyer. "Personal agency inspired by hardship: bilingual latinas as liberatory educators". *International Journal of Multicultural Education*, vol. 18, no. 3, 2016, pp. 1–21.

Noonan, James. *Teachers learning: engagement, identity, and agency in powerful professional development*. [Doctoral dissertation]. Harvard University, 2016.

Oolbekkink-Marchand et al. (2017). "Teachers perceived professional space and their agency". *Teaching and Teacher Education*, vol. 62, pp. 37-46.

Ostorga, Alcione. *The right to teach: creating spaces for teacher agency*. Lanham, Rowman & LittleField, 2018.

Oswald, Marietjie and Mariechen Perold. "A teacher' s identity trajectory within a context of change". *South African Journal of Education*, vol. 35, no. 1, 2015, pp. 1–8.

Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications. 2002.

Pillay, Ansurie "How teachers of English in South African schools recognise their change agency". *South African Journal of Education*, vol. 37, no. 3, 2017, pp. 1–11.

Priestley, Mark et al. *Teacher agency. An ecological approach*. New York, Bloomsbury Academic, 2015.

Stake, Robert. *The art of case study research*. California, SAGE Publications, 2015.

Stewart, Kari. *The role of growth mindset and efficacy in teachers as change agents*. [Doctoral dissertation]. Saint Mary's College of California, 2018.

Szczesiul, Stacey Agee and Jessica L. Huizenga. "Bridging structure and agency: exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration". *Journal of School Leadership*, vol. 25, 2015, pp. 368–410.

Vähäsantanen, Katja. "Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities". *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, 2015, pp. 1–12

CAPÍTULO II
PERSPECTIVAS DE CREENCIAS DE PROFESORES SOBRE LA
ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN UN PROGRAMA UNIVERSITARIO
EN ENSEÑANZA DE INGLÉS EN MÉXICO.

OSCAR ARIEL PIERRE VELÁZQUEZ Y ELVA NORA PAMPLÓN IRIGOYEN

Resumen

En este artículo se presentan parte de los resultados de un análisis cuyo objetivo principal fue el de identificar los factores involucrados en el desarrollo de un sistema de creencias, emociones y su influencia en sus prácticas didácticas de escritura de un grupo de profesores en una licenciatura en enseñanza del inglés en una universidad al noroeste de México. Estos resultados sugieren que en el contexto de esta investigación cualitativa existen cuatro categorías de creencias: 1) de praxis instructiva, 2) intrínsecas, 3) correspondientes externas y 4) meta. A pesar de que la investigación contempla aspectos afectivos como las emociones (Benesh 24; Pavlenko 135), para el propósito de esta publicación se presentan los resultados con relación a las creencias y cómo éstas se generan, fortalecen o eliminan.

Palabras clave: escritura, creencias, enseñanza de inglés como lengua extranjera, educación en México.

Abstract

This article presents part of the results of an analysis whose main objective was to identify the factors involved in the development of a belief system, emotions, and their influence on their writing teaching practices of a group of professors in an ELT program at a university in northwestern Mexico. These results suggest that in the context of this qualitative research there are four categories of beliefs: 1) instructional praxis, 2) intrinsic, 3) external correspondents, and 4) target. Even though the research contemplates affective aspects such as emotions (Benesh 24; Pavlenko 135), for the purpose of this publication, the results which are presented are those in relation to beliefs and how they are generated, strengthened or eliminated.

Keywords: writing, beliefs, teaching English as a foreign language, education in Mexico.

Résumé

Cet article présente une partie des résultats d'une analyse dont l'objectif principal était d'identifier les facteurs impliqués dans le développement d'un système de croyances, d'émotions et leur influence sur leurs pratiques d'écriture didactique d'un groupe de professeurs d'un baccalauréat en enseignement de l'anglais à une université du nord-ouest du Mexique. Ces résultats suggèrent que dans le cadre de cette recherche qualitative, il existe quatre catégories de croyances : 1) la praxis pédagogique, 2) les intrinsèques, 3) les correspondants externes et 4) les méta. Malgré le fait que la recherche envisage des aspects affectifs tels que les émotions (Benesh 24; Pavlenko, 135), aux fins de cette publication, seuls les résultats sont présentés en relation avec les croyances et la manière dont elles sont générées, renforcées ou éliminées.

Mots-clés : écriture, croyances, enseignement de l'anglais comme langue étrangère, éducation au Mexique.

Introducción

En la actualidad, a medida que la globalización se ha estado haciendo más presente y de manera más intensa, la premura del aprendizaje de inglés como lengua extranjera se ha concebido como una necesidad en los diferentes ámbitos económicos, sociales y académicos (Crystal 3). Aunado a lo anterior, una de las habilidades lingüísticas que ha experimentado un aumento en su demanda en las últimas décadas es la escritura para fines tales como lo académico y profesional. Esto queda evidenciado a través de análisis prácticos, pedagógicos, metodológicos y teóricos realizados dentro de este campo de estudio especializado (Hyland, Leki, Matsuda y Silva, Silva y Matsuda, Zamel y Spack).

La escritura es una habilidad compleja puesto que involucra aprendizaje formal además de un dominio superior del lenguaje. Nunan percibe la escritura como “un proceso que requiere altas habilidades productivas que combinan ideas con el uso de la palabra” (65). De tal manera que ésta es una habilidad que, a diferencia de otras como la comprensión y producción oral las cuales implican procesos más naturales, la escritura requiere ser aprendida dentro de un contexto escolar bajo la instrucción de profesores. En el caso de la educación superior en México, la enseñanza de escritura ocupa un rol importante como parte de la vida profesional y académica de los actuales y futuros profesores de inglés. Buscando aportar elementos para un mayor entendimiento en cuanto a las decisiones didácticas sobre escritura en un programa educativo profesionalizante de docentes de inglés, en este artículo se analizan las creencias en la enseñanza de escritura en inglés en educación superior en un contexto relativamente poco investigado como México (Reyes Cruz 67).

Antecedentes

La escritura en inglés como segunda lengua (ISL) e inglés como lengua extranjera (ILE) son parte inherente dentro del amplio campo de la educación. Como lo menciona Fujieda (84), el campo de la escritura de ISL o ILE tiene una breve e incipiente historia como área disciplinar debido a su consolidación en épocas tan recientes como la década de 1960. Aunado a la breve historicidad de la escritura de ISL o ILE, también se puede mencionar el hecho de que el desarrollo de esta habilidad en hablantes no nativos de inglés no fue dada la importancia que se merecía. Fujieda continúa mencionando que, en décadas más recientes, la investigación empírica teniendo como objeto de estudio este tipo de escritura ha sido de mayor interés. Siendo más específicos, pareciera que la década de 1990 (Matsuda, Polio, Raimés, Silva) fue clave para el inicio de investigaciones que abordaban la escritura de inglés ISL. De acuerdo con Matsuda, “estos tipos de análisis ofrecen medios para examinar la progresión de una manera profunda y más a detalle de este campo especializado de investigación” (96). Con esto se puede apreciar de manera sintética la situación de la escritura en inglés en distintos contextos.

Esta investigación se realizó atendiendo los resultados obtenidos de un estudio previo en el mismo contexto universitario (Pierre) donde se documentó y analizó la situación en cuanto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la misma licenciatura en enseñanza del inglés. Para ese fin se revisaron documentos como programas de materia y plan de estudios, se entrevistaron a profesores del programa y se aplicó un cuestionario a estudiantes. Entre otros resultados, se pudo evidenciar una clara tendencia a la utilización del enfoque por proceso para el desarrollo de la escritura de los estudiantes por parte de los profesores del programa educativo. Sin embargo, a pesar de no ser parte de los objetivos de aquel estudio, se pudo identificar una inclinación de los profesores a sustentar su práctica en distintas creencias, posiblemente producto de su formación o experiencias como practicantes de esta habilidad durante su trayectoria

académica y profesional. Este último hallazgo del estudio abrió la interrogativa de conocer más sobre las creencias subyacentes para la toma de decisiones didácticas en cuanto a escritura en ese programa universitario.

El enfocarse en identificar y analizar las creencias de los profesores de inglés tiene pertinencia debido a que a pesar de que la enseñanza y el aprendizaje del inglés es una situación mundial, esta área profesional carece de información empírica acerca de cómo la instrucción de la escritura en la educación superior mexicana está influenciada por las creencias de los profesores (Hidalgo, Tapia-Carlín, Olmos-López, Mugford, Mora).

Marco Teórico

Perspectiva sociocultural en la enseñanza de inglés

De acuerdo con Johnson “el término sociocultural es usado con diferentes acepciones y usos prácticos, ha sido alimentado a partir de investigaciones antropológicas, de lingüística aplicada, psicología y educación” (38). También, Johnson menciona que la perspectiva epistemológica de la teoría sociocultural define el aprendizaje humano como una actividad social dinámica que está situada en contextos físicos y sociales y que está distribuida a través de las personas, herramientas y actividades. Esto resulta significativo debido a que la perspectiva sociocultural mantiene que la cognición humana de carácter más avanzado en el individuo tiene sus orígenes en la vida social.

El término “sociocultural” es ampliamente usado para referirse a contextos sociales y culturales donde los seres humanos viven, participan en actividades e interactúan entre ellos. Además, Lantolf y Thorne (79) mencionan que este mismo término está fuertemente enfocado en los significados culturalmente organizados y socialmente actuados para la formación y funcionamiento de la actividad mental. La teoría sociocultural de Vygotsky considera el desarrollo del lenguaje como un proceso situado y enfatiza la importancia de la interacción social para que ocurra el desarrollo del lenguaje. Al igual que

otros procesos cognitivos, el desarrollo del lenguaje sucede cuando las herramientas de mediación y sistemas simbólicos (el lenguaje, por ejemplo) que se proveen por el contexto sociocultural son adaptados en el curso de la actividad significativa. Es con esto que los aprendientes ganan control sobre su propia actividad mental y empiezan a funcionar de manera independiente (Zuengler y Miller).

De tal manera que, desde un punto de vista sociocultural, se entiende que los humanos utilizan artefactos existentes y crean nuevos que les permiten regular su actividad conductual. El uso del idioma, la organización y la estructura son el principal medio de mediación. Asimismo, la perspectiva sociocultural enfatiza el rol de la agencialidad humana en este proceso de desarrollo cognitivo. Se reconoce que el aprendizaje no es la apropiación de destrezas o el conocimiento exterior, sino que es un movimiento progresivo que va de actividades socialmente mediadas y externas a un control internamente mediado por los aprendientes lo cual resulta en una transformación tanto de las actividades mismas como en el propio individuo. Cómo un individuo aprende algo, lo que se aprende y cómo es usado dependerá de la suma de experiencias previas del individuo, los contextos socioculturales en donde el aprendizaje está teniendo lugar y en lo que el individuo quiera, necesite y lo que espere hacer con ese conocimiento.

Figura 1

Conceptos relacionados con la Teoría Sociocultural de Vygotsky



Para el propósito de este artículo, se podría argumentar que escribir es visto como un acto social puesto que los contextos sociales sirven de marco tanto a la forma en que los estudiantes escriben como al contenido de su escritura. Pareciera que los profesores de inglés al enseñar escritura utilizan una serie de recursos o herramientas que pueden informar o influir en la naturaleza y el contenido de la escritura ya que prestan y toman ideas y estructuras lingüísticas de su contexto inmediato o previos.

Creencias

Existen diversas perspectivas con relación al concepto de creencias (Pajares 312, Richardson 67) que podrían llevar a la confusión en cuanto a su definición. Lo anterior podría ser el resultado del hecho de que los investigadores dentro de este campo usan

diferentes términos para describir la manera de pensar de los individuos como podrían ser creencias, actitudes, concepciones, perspectivas, percepciones, orientaciones, teorías, posturas, valores, opiniones, disposiciones y conocimiento. Richardson conceptualizó el término de creencia como una proposición que es aceptada como verdadera por el individuo que sostiene la creencia. Pajares hizo una distinción entre creencia y conocimiento afirmando que las creencias están basadas en evaluación y juicio mientras que el conocimiento está basado en hechos objetivos.

Las creencias de los profesores es un término usado para referirse al complejo sistema de creencias, conocimiento y actitudes el cual los profesores poseen y el cual podría ser influenciado en su práctica docente (Borg 188). Se ha referido a la creencia de los profesores como conocimiento implícito (Richards), teorías implícitas de los profesores (Clark y Yinger), conocimiento personal práctico (Clandinin y Connelly), perspectivas de los profesores (Tabachnick y Zeichner), teorías personales (Olson), cognición del profesor (Borg), BAK (creencias, presunciones y conocimiento, por sus siglas en inglés) (Woods). A continuación, se presenta una tabla de términos y definiciones que presentó Borg (189).

Tabla 1
Creencias: términos y definiciones

Clark y Peterson	Teachers' theories and beliefs	"el almacenamiento de conocimiento que los profesores tienen que afectar su planeación y sus pensamientos interactivos y decisiones" (258)
Richards y Lockhart	Creencias	"las metas y los valores que sirven como antecedentes para la mayoría de las decisiones de los profesores" (30)
Woods	BAK	Set integrado de pensamientos el cual guía las acciones de los profesores

Richards	Máximas	“Principios de funcionamiento personal los cuales reflejan las filosofías de enseñanza de los profesores, desarrollados por experiencias y por su propio sistema de valores y creencias” (293).
Richards	Teorías implícitas – Conocimiento	“Filosofía personal y subjetiva y su entendimiento de lo que constituye una buena enseñanza” (51)
Borg	Cognición del profesor	“La dimensión de enseñanza observable del profesor – lo que los profesores saben, creen y piensan con relación a su trabajo” (81).
Tabachnick y Zeichner	Perspectiva de enseñanza	Ideas y acciones usadas para la enseñanza

Según Rokeach “las creencias forman un sistema que contiene todas las hipótesis, conscientes o inconscientes, que las personas aceptan y sostienen como válidas, creíbles e incontrovertibles del mundo en el que viven” (14). Rokeach argumentaba que todas las creencias consisten en un componente cognitivo que representa el conocimiento, uno afectivo capaz de producir emociones y uno conductual que se activa cuando la acción es requerida (16). De la misma manera, Rokeach presenta un modo complementario para la categorización de las creencias:

1. Creencias primitivas (tipo A)
2. Creencias primitivas (tipo B)
3. Creencias de autoridad (tipo C)
4. Creencias de autoridad periférica (tipo D)
5. Creencias inconsecuentes (tipo E)

Las creencias primitivas contienen juicio completamente subjetivo e interpersonal. Rokeach explica que estas creencias se originan a partir de encuentros directos con determinados objetos y estas no están sujetas a cambio o abiertas a discusión y se encuentran en la parte más profunda y central del sistema de creencias. Rokeach hace la aclaración que las creencias centrales son las que no están sujetas a cambio debido a su naturaleza incontrovertible. El psicólogo cognitivo también comenta que las creencias de tipo A son asociadas con la autoidentidad y cualquier desajuste de éstas puede causar inestabilidad en el individuo. Otro tipo de creencia es el tipo B (creencia primitiva) la cual solo se justifica dentro de un marco individual. Es decir que ningún factor externo podría afectar su razón de ser ya que Rokeach las describe como las creencias primitivas impermeables por naturaleza. Las creencias de tipo C (creencias de autoridad) son descritas como aquellas que se originan en diferentes esferas de la sociedad como podrían ser la familia, la clase, grupos de amigos, religión, grupos políticos y el país mismo. De la misma forma, las creencias derivadas (tipo D) son vistas como experiencias de segunda mano que se originan de una ideología institucionalizada. Finalmente, las creencias inconsecuentes (tipo E) que se originan de experiencias indirectas con el objeto; si estas experiencias son cambiadas, no hay grandes implicaciones con otras experiencias.

Figura 2

Modelo concéntrico de creencias introducido por Rokeach



Nota: Elaboración propia

Escritura en enseñanza de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua

Existen dos distinciones en lo concerniente al aprendizaje de escritura de un idioma adicional. El primero se refiere a la manera en la que los usuarios de un segunda lengua o lengua extranjera aprenden a expresarse a través de la escritura (la dimensión “aprender a escribir”). La segunda tiene que ver con la producción de tareas de escritura en lenguas extranjeras o segundas lenguas para contribuir al desarrollo en áreas diferentes a la escritura (la dimensión “escritura para aprender”) (Manchon 3).

Hyland comenta que “la escritura es central para nuestra experiencia personal, para nuestras identidades sociales y a menudo somos evaluados por nuestro

control sobre ella, su naturaleza multifacética constantemente evade una clara descripción de ella” (35). Manchón menciona a Hyland para hacer un énfasis en los cinco tipos de conocimientos que están involucrados al momento de escribir: a) conocimiento de contenido que son ideas y conceptos del tema del cual se escribirá, b) conocimiento de sistema que está enfocado en la sintaxis, léxico y las convenciones formales necesarias, c) conocimiento de proceso que se centra en el cómo preparar y desarrollar un texto, d) conocimiento de género que expresa los propósitos comunicativos del género y su valor en un contexto particular, y e) conocimiento del contexto que explica las expectativas del lector, preferencias culturales y textos relacionados.

También, otros autores han escrito acerca del rol que la escritura tiene en la educación.

Weigle “menciona que escribir efectivamente está teniendo un incremento importante dentro de un contexto globalizado, y la instrucción de la escritura está logrando un papel preponderante dentro del marco de la enseñanza de segundas lenguas” (36). Weigle continúa puntualizando que, puesto que esta habilidad no es una tarea simple debido a los usos que se le da a la escritura, sus diferentes escenarios y los actores involucrados en ella, pareciera imposible proveer una sola definición que pudiera cubrir todas las situaciones. Sin embargo, Brown (28) proporciona las características más sobresalientes de la habilidad de escritura, que son: permanencia, tiempo de producción, distancia, ortografía, complejidad, formalidad y vocabulario. Si bien es cierto que esta lista hace referencia a las diferencias que la escritura ha contrastado con otras habilidades lingüísticas, me pareció conveniente enumerar lo que Brown identificó con el fin de describir la naturaleza de mi objeto de estudio.

Weigle indica las delineaciones de las situaciones en las que la gente aprende y hace uso de la escritura en segundas lenguas. De acuerdo con ella, contrastar la primera y segunda lengua es una manera ideal de contrastar las complejidades de esta habilidad lingüística. Aprender a escribir en una lengua nativa involucra una forma especializada del

lenguaje que ya conocen los estudiantes y esta forma del lenguaje es diferente en cuanto a formas y usos, pero se basa en los recursos lingüísticos que los estudiantes ya poseen. Por otra parte, no se puede decir lo mismo de la escritura en segundas lenguas por el gran número de variaciones en los que la gente aprende y usa este idioma, en escuelas o en otras situaciones. La habilidad para escribir en un segundo idioma es determinada, también, por el nivel de dominio del segundo idioma en cuanto a la lectura, gramática y vocabulario. Otro factor que está presente es la similitud que exista entre el primer y segundo idioma con relación a la gramática, vocabulario y sistema de escritura. Una última consideración es la relación que exista con las necesidades del mundo real y la escritura que está desarrollando lo cual enfatiza, en gran medida, necesidades reales.

Enfoques para el Desarrollo de la Escritura

Con el propósito de entender la escritura, parece importante tener también una visión general de los principales marcos teóricos para comprender la escritura y cómo se han fusionado en aulas donde los estudiantes de L2 están aprendiendo a escribir (Manchon 9). El primer enfoque se centra en el producto de la escritura mediante el examen de textos de varias maneras, ya sea a través de los elementos superficiales formales o su estructura del discurso. El segundo enfoque se centra en el escritor y describe la escritura en términos de los procesos utilizados para crear textos. El tercer enfoque enfatiza el papel que desempeñan los lectores en la escritura, agregando una dimensión social a la investigación de la escritura al elaborar cómo los escritores se involucran con una audiencia para crear textos coherentes.

La escritura como producto. El primer enfoque, continúa Hyland, se concentra en los aspectos tangibles y analizables de la escritura al verla como un producto textual. Harmer afirma que “durante muchos años la enseñanza de la escritura se centró en el producto escrito más que en el proceso de escritura. Según él, la atención de los estudiantes se dirigió a la construcción del texto” (22). Se espera que los enfoques de productos solo analicen los textos en términos del idioma que usaron y cómo se

construyeron. No obstante, explica que también existe la necesidad de concentrarse en el proceso de escritura.

La escritura como proceso. El segundo enfoque toma al escritor en lugar del texto como punto de partida. Aquí, los problemas generales sobre qué es lo que hacen los escritores cuando se enfrentan a una tarea de escritura y tratan de formular los métodos que mejor ayudarán a los estudiantes a adquirir estas habilidades. Generar ideas es un aspecto crucial para incluso los escritores más fluidos en su propio idioma, para planificar lo que van a escribir y para brindar suficientes oportunidades para pensar. También es cierto que cuando los estudiantes escriben dentro de un género reconocido, se beneficiarán de analizar primero ese género antes de escribir dentro de él, y esto llevará al reconocimiento de la importancia de la audiencia (Harmer 64).

Escritura basada en el género. Un enfoque amplio es el orientado al lector, que expande la noción de contexto más allá de las características de la situación de composición a los propósitos, objetivos y usos que el texto completo pueda cumplir. Aquí, todas las perspectivas tienen en común la opinión de que los escritores seleccionan sus palabras para interactuar con los demás y presentar sus ideas de manera que tengan más sentido para sus lectores. Esto implica lo que Halliday (67) denomina la función interpersonal del lenguaje, que está codificada en cada oración que escribimos. Los lectores deben ser atraídos, influenciados y, a menudo, persuadidos por textos que ven el mundo de manera similar a los escritores, empleando recursos con el fin de compartir significados en el contexto. En otras palabras, la escritura es un esfuerzo interactivo, así como cognitivo. Esto implica varias disciplinas o tradiciones que Hyland discute bajo los encabezados: a) escritura como interacción social, b) escritura como construcción social, y c) escritura como poder e ideología.

Metodología

En este apartado se presenta de forma sintética la aproximación metodológica que se llevó a cabo. El estudio de caso como diseño metodológico es una de las tradiciones cualitativas (Creswell) más recurrentes para la realización de investigaciones de esta naturaleza. Para nosotros, este diseño nos ofreció una forma sistemática de examinar problemas, recopilar datos, analizar información y presentar resultados. Con esto se buscó proporcionar una comprensión holística y un análisis a profundidad del desarrollo de los sistemas de creencias con relación a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés tomando en cuenta los contextos sociales y culturales de los profesores de este programa educativo en enseñanza de inglés en México.

Como ya quedó asentado, lo presentado en este artículo forma parte de una investigación a mayor escala donde se intentó comprender cómo se forma un sistema de creencias teniendo en cuenta los antecedentes socioculturales de los docentes. Con ese objetivo, se exploraron dos aspectos: a) caracterización de las creencias de los profesores con relación a la enseñanza de la escritura y b) el rol que juegan las emociones en el desarrollo de esta importante habilidad lingüística. Sin embargo, por cuestiones de espacio, aquí se presentan los resultados únicamente de un importante aspecto que fue parte de esa investigación que fue el de entender cuáles son las creencias en cuanto a la enseñanza de escritura en el contexto aquí mencionado.

Instrumentos para recolección de datos

Para poder obtener una idea más a profundidad de los factores de creencias involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés se utilizaron dos métodos para la recolección de datos: narrativas guiadas y entrevistas semi-estructuradas (cada uno en etapas respectivas). En un primer momento, se seleccionaron las narrativas personales como instrumento para conocer la trayectoria académica y profesional de los docentes. Se pidió a los participantes que se concentraran en sus momentos previos para conocer las situaciones que fueron determinantes para dar lugar a su enseñanza de la escritura. Así, los

participantes tuvieron la oportunidad de describir y reflexionar de manera privada y audio-grabada sobre aquellos hechos que los llevaron a plasmar lo que hacen hoy como docentes a partir de una guía que se les envió. Para la segunda etapa de recolección de datos, la entrevista semiestructurada se visualizó como una herramienta para recabar información referente a las creencias de los participantes en cuanto al rol que juega la escritura dentro de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Una vez teniendo los datos, se procedió a la transcripción naturalizada (Bucholtz) que se produce cuando las características escritas del discurso prevalecen sobre las del discurso; por lo tanto, la descripción de las entrevistas tiene muchas características del lenguaje escrito (Davidson).

Todo tipo de contacto con los participantes se hizo siempre por correo electrónico o videoconferencia debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Triangulación

Para el propósito de esta investigación se aplicó un proceso de triangulación, tanto en la primera fase con la narrativa guiada como en la segunda con la entrevista semiestructurada, así como también pidiendo a participantes que leyeran las transcripciones. Con esto se dio mayor rigor y fortaleza a este importante proceso en casos de estudio para reducir amenazas en cuanto a la confiabilidad (Lincoln y Guba).

Participantes

Como ya quedo claro, el muestreo consistió en un grupo de ocho profesores. Se solicitó permiso por escrito a la jefatura del departamento de lenguas extranjeras de esta universidad para hablar con los profesores que estuvieron interesados en participar en este proyecto e invitarlos formalmente. Se les hizo llegar un formato de consentimiento informado y los profesores participantes fueron elegidos siguiendo criterios como años de antigüedad y área académica de trabajo. Es decir, se estuvieron invitando a participar a cuatro profesores de tiempo completo con diferentes niveles de antigüedad y experiencia

dentro del programa educativo. Los otros cuatro informantes fueron profesores de horas sueltas tomando en cuenta los mismos criterios anteriores.

Tabla 2

Pseudónimos y claves de participantes - Datos recopilados en ambas fases

Pseudónimo	Clave	Puesto	Duración narrativa	Págs. Transc. narrativa	Duración entrevista	Págs. Transc. Entrevista
Uno	P1	MHS	15:33 min.	7	48:45 min.	10
Dos	P2	PTC	9:59 min.	4	56:53 min.	11
Tres	P3	PTC	6:48 min.	3	30:02 min.	8
Cuatro	P4	MHS	21:42 min.	7	63:17 min.	12
Cinco	P5	MHS	22:10 min.	7	36:48 min.	10
Seis	P6	MHS	12:21 min	5	58:09 min.	12
Siete	P7	PTC	25:03 min.	10	44:23 min.	9
Ocho	P8	PTC	7:12 min.	3	58:03 min	12

Nota: MHS: Maestro horas sueltas, PTC: Profesor tiempo completo

Análisis de datos

Los datos fueron recolectados durante el semestre 2021-1 (de enero a junio) para la primera fase y en el semestre 2021-2 (agosto) para la segunda fase a través de los instrumentos de investigación mencionados antes. Las transcripciones de los datos obtenidos juegan un papel de suma importancia para empezar con el análisis y se realizó de la manera más

completa y precisa sobre lo expresado en ambas fases de levantamiento de datos de los profesores participantes. Una vez que ya se tuvieron las transcripciones tanto de las narrativas guiadas como de las entrevistas semiestructuradas, se procedió a la implementación del *Atlas.ti* que es una herramienta de uso tecnológico con el objetivo de apoyar en la organización, el análisis y la interpretación de información en investigaciones de corte cualitativo. Como se puede apreciar en la tabla 3, de lo anterior resultó la codificación de los datos (etiquetas para la generación de los temas) resaltando extractos verbales. Se identificaron términos, declaraciones y descripciones de eventos relevantes relacionados al quehacer docente de los participantes (clasificados en temas generales) teniendo como óptica de temas relacionados a creencias con relación a la escritura en su quehacer académico.

Tabla 3

Códigos resultantes del análisis en Atlas.ti

CÓDIGO	TEMA
CRN: Relevancia de la instrucción	CREENCIAS
CRN: Actividades didácticas para alcanzar objetivos	CREENCIAS
CRN: Actividades del propias del profesor para alcanzar objetivos	CREENCIAS
CRN: Didáctica de normas y convenciones de escritura	CREENCIAS
CRN: Habilidad retadora para profesores	CREENCIAS
CRN: Visión personal de la habilidad redactora	CREENCIAS
CRN: Postura del profesor ante problemáticas	CREENCIAS
CRN: Características del estudiante	CREENCIAS

CRN: Relevancia estudiante posteriormente	CREENCIAS
CRN: Propuestas de mejora	CREENCIAS
CRN: Trabajo colegiado	CREENCIAS
CRN: Diseño curricular de materias	CREENCIAS
CRN: Apoyo transversal: materias de contenido y de inglés	CREENCIAS

Una vez teniendo los códigos, mismos que emergieron del análisis de datos antes mencionado, se procedió a una siguiente categorización o agrupación de éstos dependiendo de la naturaleza de su contenido. los códigos se agruparon en las siguientes categorías: 1) creencias praxis instructiva, 2) creencias intrínsecas, 3) creencias correspondientes externas, 4) creencias meta.

Hallazgos de factores de creencias

A continuación se presentan resultados que detallan todo aquello concerniente a la caracterización de las creencias sobre escritura, información que se recopiló a través de la entrevista semiestructurada. Es importante mencionar que para lo anterior se mantuvo como punto de referencia aquellos factores que pudieron haber intervenido en la manera en la que se aproximan a la habilidad de la escritura y a lo que tiene reflejo en el quehacer didáctico de los participantes.

El análisis de los datos descrito en el apartado anterior resultó en las siguientes temáticas que representan la estructura de este capítulo. Asimismo, hay que mencionar que cada hallazgo se sustenta con fragmentos de las expresiones de los ocho profesores participantes. A continuación, se hace referencia en esta estructura temática a aspectos como:

- 1) Creencias de praxis instructiva: Este tipo de creencias tienen relación con aspectos de carácter pedagógico en cuanto a las practicas docentes dentro del aula, tales como las actividades que se planean, su naturaleza, pertinencia y finalidad de enseñar esta habilidad lingüística.
- 2) Creencias intrínsecas: Estas creencias representan la perspectiva de los propios participantes en cuanto a su relación con la escritura; tales como la reacción ante actividades desarrolladas con el propósito de evidenciar experiencias de aprendizaje, el vínculo que se puede dar entre ellos mismos y la escritura, además de la postura que toman ante situaciones problemáticas dentro del salón de clases.
- 3) Creencias correspondientes externas: Estas creencias dan información del rol que juega la escritura en el quehacer actual y futuro de los estudiantes de este programa educativo.
- 4) Creencias meta: Estas creencias se refieren a aspectos relacionados con lineamientos del programa y de la institución y sugerencias desde la experiencia de los participantes para el mejoramiento de la enseñanza y situación de la escritura.

Creencias Praxis Instructiva

Los profesores participantes brindaron información relacionada a aspectos tocantes la implementación de experiencias de enseñanza-aprendizaje de la escritura en contexto de educación superior, particularmente, en su quehacer como dentro de esta licenciatura en la enseñanza del inglés. A continuación, se muestra parte del conocimiento brindado por los profesores participantes. Pareciera que encuentran de suma importancia el desarrollo de la escritura dentro del programa de enseñanza de inglés pues reconocen que esta habilidad abona en lo que se espera de un futuro profesor de inglés y es parte de su distinción como profesionista.

[P2] “... ¿Por qué lo hago? Porque **son buenas prácticas pedagógicas y están sustentadas en la teoría de nuestra área...** trato de brindarles a mis estudiantes oportunidades en las que puedan redactar en inglés ya que ambas clases se prestan para utilizar un lenguaje académico y **reconozco la importancia que esta habilidad tienen en su día a día...**”

[P7] “...No cabe duda de que **el arte de escribir correctamente es vital para todo profesionalista y docente...** la escritura en inglés de la licenciatura es parte del inglés que es una materia curricular y tiene que ser y está seriada y tienen que cumplir.”

Los participantes también mencionaron lo que ellos consideran características particulares de actividades de escritura con el propósito de lograr alcanzar el objetivo de desarrollar esta habilidad lingüística en los estudiantes. Entre las cosas que sobresalieron se encuentran cuestiones particulares e inherentes a los estudiantes como la aplicación adecuada de estrategias para la estructuración de trabajos escritos, así como aspectos de carácter relacionados con actitudes individuales de los estudiantes.

[P1] “...a lo mejor el **objetivo de una de un de un trabajo escrito es el uso de ciertas formas gramaticales, el uso de cierto vocabulario, el uso de las transiciones o la organización del texto, la presentación de las de las ideas principales...** yo creo que depende de eso, pero en general yo creo que un trabajo resultaría exitoso aparte de los criterios que se consideren, yo **lo consideraría exitoso cuando aplican de una manera adecuada las estrategias que se estén desarrollando y revisando.**”

Asimismo, plantearon lo que ellos consideran necesario para que las actividades de escritura mencionadas anteriormente se logren y expresaron lo que ellos considerarían pertinente tomar en cuenta para este propósito. Las que destacan son situaciones como el ser asertivo por parte de los profesores al diseñar e implementar las actividades, el trabajo

colegiado o en colectivo por parte de la planta académica y aspectos más específicos de estructura, convenciones y normas de la escritura.

[P1] "...creo en este sentido yo me he dado cuenta de que precisamente **la instrucción o entre más claro y más estructurada y entre más claras estén las instrucciones, mejor será el producto** y más apegado al objetivo de la actividad, entonces por ejemplo yo sí trato de **ser lo más concisa en cuanto a las instrucciones** que doy para desarrollar un texto de tanta extensión, en donde utilizas tal y tal y agregarle un valor a cada uno de los elementos que yo quiero."

Igualmente, enlistaron algunas de las actividades que ellos llevan a cabo dentro del salón de clases para que con esto quedará expresado de manera más clara las actividades específicas que se realizan de manera práctica con los estudiantes de este programa educativo.

[P6] "...Pues los tipos de actividades que se realizan van a depender del semestre o de la materia que esté dando, pero normalmente se empieza con pues con **tipos de oraciones, y van avanzando en su complejidad y luego se crean párrafos y ya eventualmente siguientes semestres pues un ensayo**, pero como te digo depende mucho del semestre. También hacen reportes de lectura reflexiones y este estilo de actividad donde tienen que expresar su propia voz su propia opinión."

[P5] "...empezamos con **párrafos que conozcan sus estructuras y las partes** y si veo que ya lo entendieron ya evolucionó algo más extenso a un **ensayo corto** algo de tres párrafos, pero para serte sincera no me ha tocado nada hay como eso porque tienen muchísimos problemas para los párrafos."

De acuerdo con lo que afirmaron los participantes, se notó que algunas de estas las actividades muestran características que reflejan aspectos de los enfoques de escritura mencionados dentro del apartado teórico presentado.

[P5] “...si va a ser un **brainstorming**, si va a ser un **outline** o un **draft**, si va a ir a buscar referencias entonces digamos que nosotros tenemos actividades de escritura sencillas, digamos que los **free-writing**, que son para organizar las ideas, los va a preparar para el desarrollo de su ensayo ya más grande.”

[P8] “...si no sé lo que estoy haciendo, bueno pues prepárate, y ve how can I teach writing? **Brainstorming? Outlining?** creo que en la parte del writing hay un **proceso creativo**”

Otro aspecto que hicieron notar los participantes, también relacionado con situaciones propias de creencias de la enseñanza y aprendizaje de escritura dentro del salón de clases, es el que tiene que ver con las problemáticas que representa desarrollar actividades de escritura. Mencionaron, entre otras cosas, la desventaja que suele tener la escritura sobre las otras habilidades del lenguaje tales como la gramática o la habilidad oral, además, de aspectos que se contraponen a su quehacer docente a partir de trabajar en clases en modalidad virtual.

[P2] “...tal vez sí suena muy generalizado decir que es **la habilidad más caída** pero tal vez se ha convertido en una frase en donde hasta cierto punto por tanto que lo vemos, lo decimos. **Yo tengo que meterlo de alguna manera, en algún lado porque hay algunos estudiantes que si tienen esa voluntad** y eso pues te hace sentir bien motivada a seguir enseñando escritura.”

Creencias Intrínsecas

Los profesores participantes expresaron información que indica su posición en cuanto escritura en su trabajo de instrucción y cómo esta habilidad lingüística tiene injerencia de manera personal y profesional. A continuación, se verá cómo los profesores indicaron que la escritura es una de las habilidades que para algunos representan retos desde lo personal. Por otro lado, algunos participantes mencionaron a la lectura como un factor que podría haber influido en su relación con la escritura y cómo la perciben hoy en día.

[P8] “...una de las de las áreas que a mí más me dificultaba de enseñar era precisamente **writing...**”

[P5] “...pero en términos reales te **puedo decir que writing es la habilidad que más se me dificulta**, es la habilidad en donde en donde **me siento más vulnerable** para presentar a los estudiantes o sea si yo hago un texto...”

Según lo comentado por lo profesores, la escritura sigue siendo una de las habilidades productivas que históricamente han permanecido más relegadas en comparación con las otras habilidades. Mencionaron que, desde su perspectiva, habría que interactuar más con la habilidad lectora puesto que esto es algo que le ha funcionado a nivel personal. Lo anterior, según los participantes, brindarían a la escritura cambios significativos y beneficiosos, tanto en lo relacionado a la percepción que se tienen de la escritura como a su desarrollo en el salón de clase.

[P1] “... una de las cuestiones que yo recuerdo **y por lo tanto también aplico en mis cursos cuando trabajamos la escritura así de inicio trabajar lo que es la lectura**, creo que puedes obtener vocabulario, orden de las palabras en oraciones... **creo que por eso en mis cursos trato de dar mucho énfasis.**”

Otra situación que amerita revisión en este contexto de la relación intrínseca que podría existir entre los participantes y la escritura es el hecho de que para los profesores es de suma importancia, desde su propia experiencia académica y profesional, que los estudiantes se alineen con convenciones y normas de escritura que ellos consideran adecuados. Entre las posturas que se mencionaron se encuentran la diferencia entre la manera en que se escribe, comparado con la producción oral (la otra habilidad de producción, misma situación que no logran diferenciar los estudiantes). También, se mencionaron ideas que se relacionan con partes estructurales de la escritura y los elementos que se deben de tomar en cuenta para ese propósito.

[P2] “...algunos estudiantes de la licenciatura no saben ni siquiera por dónde empezar a escribir, **quieren escribir cómo hablan y no organizan sus ideas al momento de que tú les das un tema.**”

[P3] “...muchas veces no saben lo suficiente de un tema como para redactar, ni del contenido ni de la estructura de cómo se escribe, pero **siento que si les pido que redacten de algo que saben mucho les va a causar mucho menos ansiedad.**”

A continuación, se presenta lo citado por los participantes en lo referente a la postura que toman los profesores al momento de enfrentarse con situaciones que obstaculizan la escritura. En la mayoría de los casos los profesores se mostraron como agentes que toman medidas para poder solucionar las situaciones problemáticas.

[P4] “...No saben hacer un resumen, no saben hacen una reflexión, **tengo que tomar tiempo de mi clase para explicarles como se hace** o también lo que **funciona a veces y lo hago de vez en cuando es mostrarles uno ya hecho para que se den una idea** y es que me preocupo porque no saben que es una reflexión y estudiantes de séptimo semestre.”

[P5] “...Normalmente si hablo con los maestros de otras clases, pero no nos ponemos de acuerdo con los temas ni nada de eso, pero **sí me he dado el tiempo de ir a visitar cuando ellos están presentando** en otras materias sus proyectos que tienen en mente que van a desarrollar **para yo empaparme de los temas y poderlos ayudar con la escritura.**”

Creencias Correspondientes Externas

El rol que la escritura guarda con los estudiantes quedó expresado por las siguientes afirmaciones de los profesores. Las implicaciones que quedan a la vista son que el estudiante debería de ser un escritor de documentos coherentes, cohesivos y adecuados al igual que contar con formación disciplinar con competencia en escritura puesto que es lo que se espera de un profesional en la enseñanza de inglés en su contexto inmediato laboral. También, los profesores mencionaron que es de suma relevancia esta competencia lingüística para todos aquellos estudiantes que busquen continuar con su preparación académica en posgrados y/o hacer investigación.

[P4] “...**pues van a ser maestros de inglés y pues si ellos van a dar clases tienen que saber enseñar escritura**, imagínate, si no saben ellos a escribir pues no lo van a enseñar y se sigue con la misma idea para sus futuros alumnos. **Tenemos que quitarnos la idea esa de dejar por fuera esta forma de comunicación en inglés.**”

[P3] “...lo otro es que ellos **pueden aspirar a seguir estudiando una maestría en inglés o un doctorado** o simplemente por su propio desarrollo personal, siempre es una opción para ellos y la escritura, obviamente, pues es un **indicador para que ellos puedan ser aceptados en los diferentes posgrados.**”

De acuerdo con lo indicado por los participantes, ellos consideran que la escritura contribuye de manera directa a fortalecer las competencias de los egresados y ocupa un lugar significativo en el contexto académico. Los estudiantes, mencionaron los profesores, escriben mayormente, como respuesta a requerimientos académicos y esto brinca herramientas que posibilitan la construcción de conocimientos que pudieran ser de relevancia en posteriores situaciones de los estudiantes. Para los profesores pareciera ser un punto clave que los estudiantes, futuros profesores de inglés, cuenten con esta habilidad adecuadamente desarrolladas puesto que es parte de su formación y de lo que se espera de ellos una vez egresados del programa educativo. A su vez, se mencionó que la escritura en un contexto de investigación ya sea en programas de maestría o doctorados, podría fungir como un producto para la interacción con otros miembros de la comunidad académica y que permite visualizar el conocimiento generado.

Creencias Meta

Aquí se mencionan las respuestas brindadas por los participantes en cuanto a posibles agentes de cambio en forma de normatividades y recomendaciones hechas a partir de su propia experiencia con el fin de optimizar el papel que juega la escritura dentro del contexto donde esta investigación se realizó. Los participantes mencionan una serie de factores que podrían visibilizarse y que, a su parecer, merecen espacios de discusión en el ámbito académico, así como posibles acciones a realizarse para que se materialicen. Entre los que se mencionaron, destacaron los aspectos que tienen que ver con introducir la escritura académica desde niveles iniciales para evitar deficiencias cuando los estudiantes lleguen a semestres más avanzados. Además, mencionaron el trabajo colegiado para estandarizar criterios y estar al tanto de los requerimientos que los profesores de la licenciatura están solicitando y, al mismo tiempo, la concientización de los estudiantes sobre la importancia de la escritura.

[P2] "...sé que algunas materias ya están los profesores iniciando en el diseño bajo el 2030, **yo apostaría por una formación más integral, veo demasiado gramática y creo que no ha cambiado en mucho tiempo, yo quisiera, buscar una aproximación diferente de esta manera, tener escritura académica como una materia y que esa materia vaya junto con las materias de investigación y ver qué es lo que está funcionando y quién no está funcionando.**"

[P1] "...que vayan **los estudiantes vayan también familiarizándose de una manera más natural y no de golpe en niveles más avanzados**, que eso fuera incorporado desde niveles iniciales."

[P6] "...pues la escritura en esta licenciatura tiene muchas áreas de oportunidad, pero creo que **no sólo es responsabilidad del maestro o de la propia licenciatura sino también de los estudiantes que vayan agarrando la idea de que esta habilidad es tan importante...**"

La situación de escritura en el contexto de este programa de enseñanza de inglés pareciera presentarse como un desafío tanto para maestros como para estudiantes. Lo anterior, a partir de lo mencionado por los participantes en cuanto a su perspectiva general del papel que juega la escritura. Los profesores destacan la falta de trabajo en colaboración de y entre los maestros tanto de las materias de inglés como las de contenido, también mencionan la falta de materias específicamente diseñadas para la práctica de escritura en inglés académico a mayor profundidad y por ende la falta de oportunidades amplias y continuas de práctica de esta importante habilidad.

[P4] "...sí creo que **debería de hacer más trabajo entre los mismos maestros**, darnos constantemente cursos de como enseñar escritura o a los mismos alumnos, **que tuvieran**

una clase particular de escritura. Darle más prioridad a la escritura en sus clases de inglés y que una buena y **quitarnos un poco esa responsabilidad a los maestros de contenido.**”

[P5] “...**pues veo que falta mucha más comunicación entre los maestros**, tal vez en las materias propias de contenido los maestros tal vez podrían pedirles ensayos de forma académica para irlos formando en esas materias o hacer reflexiones o resúmenes de algún artículo para que los mismos

estudiantes vayan encaminándose y **que apoyen a las materias de inglés y viceversa** las materias de inglés a las de contenido.”

En este mismo tono, los profesores plantearon su postura ante la posición ubicación de las materias de inglés dentro del mapa curricular, así como el espacio que ocupan las materias de contenido. Esto podría representar un rol preponderante para entender cómo funciona la escritura y las mejoras que se pudieran dar. Los profesores recalcaron que, si bien, las sugerencias hechas por el programa de la materia son de suma importancia, también las decisiones para adaptar contenidos o materiales por parte del profesor resulta beneficioso para la escritura. Conjuntamente, se aludió al hecho de que las materias de inglés deberían de apoyar a las materias de contenido para facilitar el quehacer de los profesores de éstas y viceversa y con esto enfocarse en sus propios contenidos académicos de una manera más eficiente. Lo anterior se lograría, de acuerdo con los participantes, proveyendo constantes actividades de escritura académica.

[P2] “...la escritura en inglés de la licenciatura pues, **el inglés es una materia curricular y tiene que ser y está seriada y tienen que cumplir.** La aproximación no ha cambiado y nuestros estudiantes de cualquier forma salen bien, **lo que importa en realidad es el maestro más que el libro, hay una curricula real que el maestro es el que la adapta.**”

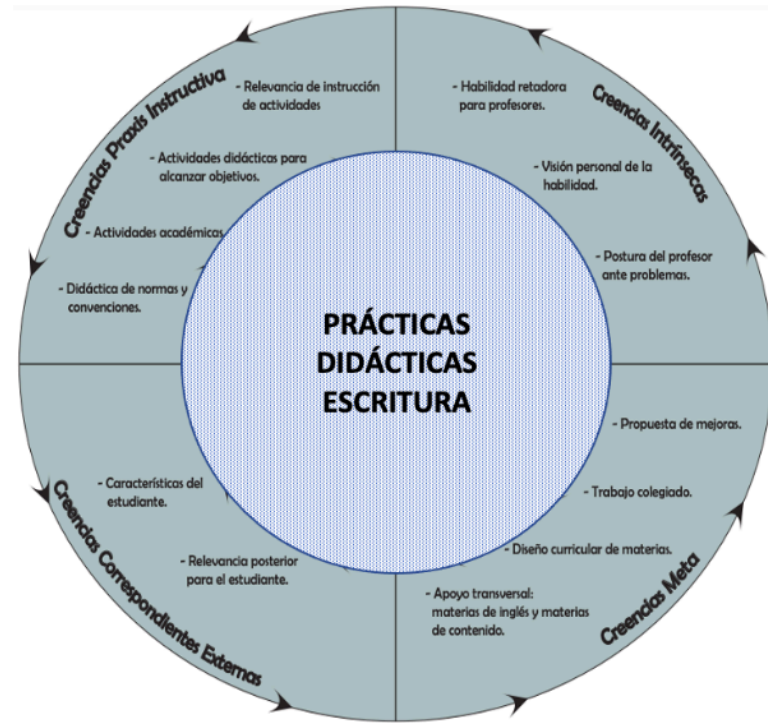
[P1] “...y a medida que van avanzando las materias pues se va haciendo un poco más compleja la escritura, entonces por lo mismo, los cursos básicos, en los cursos iniciales, es donde se dan las bases y es ahí donde hay que poner más atención.”

En esta primera etapa del análisis de datos, recabados mediante la guía narrativa oral y la entrevista semiestructurada, se caracterizaron factores de creencias que, de acuerdo con los participantes, surgen, por un lado, como parte de su quehacer dentro de los salones de clase y por otro, como parte de su cúmulo de experiencias personales relacionadas con la escritura como herramienta personal. Como se pudo apreciar en este apartado, los factores de creencias que emergieron de los datos tienen relación directa con particularidades tales como principios ideológicos que se aplican a la enseñanza de la escritura, la relación que guardan los participantes con la escritura desde un nivel personal, el rol y representación de la escritura desde la perspectiva de los alumnos, así como posibles propuestas e indicaciones para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la habilidad lingüística en la que se centra esta investigación.

El esquema del modelo de análisis (Figura 3) que se ha elaborado ofrece una representación visual de las creencias. Como se pretende representar con las flechas, estas creencias no son estáticas, sino dinámicas en cuanto a que van cambiando acorde a la situación que se presente en el aula como se detalla en el siguiente apartado.

Figura 3

Modelo de análisis de creencias en prácticas didácticas de escritura (elaboración propia)



Nota: elaboración propia

Discusión de factores de creencias de los profesores

Como se puede observar en el modelo de análisis anterior, una de las creencias que se propusieron a partir de los datos analizados fueron las creencias intrínsecas. Éstas se caracterizan por presentar una perspectiva propia de los profesores generada a partir del participante y su relación y visión individual con la escritura, así como su propia postura ante posibles problemáticas que pudieran surgir en el salón de clases. Esto tiene relación

con lo mencionado por Clark y Peterson, Woods y Borg cuando mencionan que las creencias pueden ser consideradas como conocimiento almacenado que guían las acciones de los profesores con relación a su trabajo. Así mismo, Rust propone que “las creencias son sistemas de representación construidas socialmente para interpretar y actuar en el mundo” (49), es decir, creencias primitivas (Rokeach). Uno de los resultados que evidencia este tipo de creencia es que los profesores creen que su propia visión desafiante de la escritura, desde aspectos internos y personales, puede afectar lo que desarrollan y cómo lo hacen. Diversas investigaciones han sido llevadas a cabo teniendo en cuenta aspectos como las creencias desde una perspectiva intrínseca con relación a la enseñanza de la escritura y la postura del profesor de inglés (Uddin, Barrot, Bidabadian y Frede y Melese) sin embargo, estas investigaciones no hacen una caracterización más a profundidad de otros tipos de creencias.

Otro tipo de creencias que emergieron son las que tienen que ver con aspectos íntimamente relacionados a situaciones y eventos de enseñanza de escritura. Las creencias de praxis instructiva se generan y permanecen a partir de todo aquello referente a lo estrictamente pedagógico como podrían ser la planeación de actividades de escritura, su desarrollo dentro del salón de clases, así como la finalidad y relevancia de enseñar a escribir. Este tipo de creencias encaja con las caracterizadas por Borg mencionando que son un estado mental que es aceptado como verdad y surgen desde el interior. Uno de los resultados de esta investigación, dentro de este tipo de creencias, es que los profesores creen en su trabajo docente en lo relacionado a la escritura para enfatizar la importancia del rol que juega esta habilidad en estudiantes. Investigadores como Mohr y Méndez ha realizado investigaciones de esta naturaleza de creencia tomando en cuenta aspectos de índole práctica en cuanto a la enseñanza de la escritura y eventos de enseñanza de la escritura.

Otro tipo de creencias que se identificaron a partir de los resultados son las que tiene que ver con el rol que juega la escritura en el quehacer de los estudiantes del programa universitario de profesores de inglés. Las creencias correspondientes externas

son aquellas que se generan o refuerzan a partir de situaciones que se relacionan con aspectos próximos a los profesores participantes como podrían ser el desempeño profesional actual y futuro de los estudiantes. Puesto que lo anterior indica que estas creencias surgen de la interacción social, contextual y de su entorno inmediato, se podría decir que las creencias no son solamente una dimensión cognitiva, sino que también poseen una dimensión social (Rokeach 52, Barcelos 179, Cortazzi y Jin 168). El resultado que emergió de esta investigación en esta categoría de creencias es que los profesores creen que los futuros profesores de inglés deben de ser conscientes y poseer las herramientas adecuadas para desarrollar trabajos escritos además de tener la pedagogía para poder enseñar puesto que es lo que se espera de profesionales en la enseñanza de inglés. Estudios realizados como Hall y Correa muestran características similares en cuanto a la clasificación de las creencias como resultado de experiencias previas.

El último tipo de creencias que se identificaron fueron las creencias meta. De acuerdo con los resultados obtenidos, éstas son las tocantes a aspectos que tienen que ver con sugerencias, hechas desde la experiencia de los participantes, sobre políticas para la mejora de la situación de la escritura dentro del programa educativo. Para Barcelos y Kalaja, este tipo de creencias tienen ciertas características pertinentes de mencionar como son la naturaleza fluctuante, relacionadas con la micro y macro de discurso políticos, con orientación hacia el otro y generadas a partir de experiencias prácticas de enseñanza (Abelson). Los resultados en esta investigación indican que los profesores creen y reconocen que existen propuestas que se podrían aplicar dentro del programa de licenciatura en enseñanza del inglés tales como la implementación escritura académica desde fases iniciales a través de una nueva organización curricular.

Todo parece indicar que las cuatro categorías de creencias identificadas y explicadas se mantienen consciente o inconscientemente y los profesores las consideran como una guía que dicta sus decisiones de enseñanza de escritura. Estas creencias se forman como resultado de interacción en su entorno educativo, social, cultural y también como resultado de sus experiencias de vida que parecieran dar guía a su propio

comportamiento docente. Como se puede apreciar en el esquema del modelo explicativo que emergió del análisis de los datos (figura 3), los cuatro tipos de creencias se encuentran claramente conectadas, aunque no dependen las unas de las otras, e incluso, bajo ciertas circunstancias se podrían contradecir dependiendo de aspectos contextuales específicos. Se podría decir que estas cuatro categorías de creencias son un conjunto de pensamientos que moldean en los profesores participantes sus puntos de vista sobre la enseñanza de escritura en este contexto en particular.

Conclusiones

Esta investigación interpretivista se realizó con el propósito de entender cómo los profesores participantes reconocen su mundo y construyen sus propias realidades en cuanto a la enseñanza de escritura centrándose en constructos como las creencias. Dentro de la disciplina que a esta investigación compete, parece haber una falta de estudios que atiendan el objetivo planteado aquí en contexto de investigación cualitativa en educación superior mexicana y se espera que investigaciones de esta naturaleza sirvan para el incremento en el interés investigativo con relación a este tema. Esto ayudaría a avanzar en la investigación sobre creencias aprendiendo de diferentes contextos. Esto posibilita visualizar un entendimiento con mayor claridad de otras realidades en contextos y temporalidades diferentes a la aquí presentada. Es decir que, aspectos de esta investigación como la perspectiva epistemológica, el diseño metodológico, los instrumentos para la recolección de datos, la lógica para la selección de los participantes, los constructos abordados o cualquier otro aspecto utilizado aquí podrían representar una nueva visión dentro de la investigación relacionada con las creencias y la influencia que tienen en la enseñanza de escritura en México.

Las implicaciones de este estudio para los formuladores de lineamientos y normatividades internas a la administración educativa dentro del caso de estudio de la licenciatura en enseñanza del inglés se abordan con relación con dos temas en particular: creencias meta.

Los resultados discutidos destacaron efectos estructurales que se podrían solventar con sugerencias realizadas por los participantes. Lo anterior con referencia a la implementación de lineamientos tanto curriculares en cuanto a la posición de la escritura en el mapa curricular del programa educativo como a una serie de factores tales como espacios para la discusión sistemática y formalizada entre los académicos. De igual modo, existen implicaciones de sugerencias relacionadas con una concientización de la importancia de la escritura tanto para los profesores como para los alumnos por medio de espacios para el intercambio de dialogo especializado como podrían ser cursos o talleres.

Referencias Bibliográficas

- Abelson, R. "Differences between belief systems and knowledge systems". *Cognitive Science*, vol. 3, 1979, pp. 355-66.
- Barcelos, A.M.F. "Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities". *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 5, 2015, pp. 301-325.
- Barcelos, A.M.F. "Researching beliefs about SLA: A critical review". *Beliefs about SLA: New research approaches* Dordrecht: Kluwer. 2003, pp. 7-33
- Barcelos, A. M. "A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras". *Disertación de maestría en Lingüística Aplicada*. UNICAMP, Campinas. 1995.
- Barrot, J. (2016). "Examining the teaching beliefs and practices of experienced teachers: A socio-cognitive transformative perspective". *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, vol. 22, 2016, pp. 153-163.
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Practice*. New York, Routledge, 2012.
- Bidabadian, H. & Tabatabaei, O. "The relationship between Iranian EFL institute teachers' beliefs and their instructional practices regarding writing strategies". *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 5, 2015, pp. 1828-1835.
- Borg, S. *Teacher cognition and teacher education: Research and practice*. London, Continuum, 2006.
- Borg, S. "Identity and teacher research". *Reflections on language teacher identity research*, New York, Routledge, 2017.
- Borg, M. Key concepts in ELT teacher's beliefs. *ELT Journal*, vol. 55 no. 2, 2001, pp. 186-209.

- Borg, S. "Teacher cognition in grammar teaching: A literature review". *Language Awareness*, vol. 12 no. 3, 2006, pp. 96-108.
- Borg, M. "Key concepts in ELT: Teachers' beliefs". *ELT Journal*, vol. 55 no. 2, 2001, pp. 186-188.
- Brown, H.D. *Teaching by principles: An interactive approach to language*. New York, Longman, 1994.
- Brown, R. "Exploring the social positions that students construct within a classroom community of practice". *International journal of education research*, vol. 46, 2007, pp. 52-65.
- Bucholtz, M. "The politics of transcription". *Journal of Pragmatics*. 2000, pp. 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Buehl, M. M. y Beck, J. S. "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices". *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY, Routledge. 2015, pp. 66-84.
- Clark, C. M., y Peterson, P.L. (1986). "Teachers' thought process". *Handbook of research in teaching*. New York, Macmillan. 1986, pp. 255-296.
- Clark, C. M., y Yinger, R. J. (1979). "Teachers' thinking". *Research on teaching*. Berkeley, McCutchan, 1979, pp. 231-263.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. "Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19 no. 6, 1979, pp. 487-500.
- Correa, C., Tapia, M., Martínez, A. & Ortiz, M. "Language teacher personal theories about teaching writing in the Chilean public educational system". *Trabajos Lingüísticos Aplicados*, 2013, vol. 52 no. 1, 2013, 165-184.
- Cortazzi, M. y Jin, L. "Cultures of learning: Language classrooms in China". *Society and the Language Classroom*, 1996, pp. 169-206.
- Crystal, D. *English as a Global Language*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2003.

Creswell, J. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications. 2007.

Davidson, C. "Transcription: Imperatives for qualitative research". *International Journal of Qualitative Methods*. 2009, pp. 1-52.

Denzin, K. y Lincoln, S. *The SAGE handbook of qualitative research*. London, SAGE Publications, 2011.

Guba, E. G. "Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries". *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29 no. 2, 1981, pp. 75-91.

Ferede, T., Melese, E. & Tefera, E. "A descriptive survey on teachers' perception of EFL writing and their practice of teaching writing in preparatory schools in Jimma Zone". *Ethiopian Journal of Education and Science*, vol. 8 no. 1, 2012, pp. 41-61.

Frijda, N. H. "The psychologists' point of view". *Handbook of emotions (2nd edition)*, New York, Guilford: 2000, pp. 59-74.

Frijda, N. H., & Mesquita, B. "Beliefs through emotions". *Emotions and belief: How feelings influence thoughts*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 45-77.

Fujieda, Y. "A brief historical sketch of second language writing studies: A retrospective". *Maebashi Gakuen International University Studies*, 2006.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. "Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences". *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, California, Sage, 2005.

Hall, A. & Grisham-Brown, J. "Writing development over time: Examining teachers' attitudes and beliefs about writing". *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 32 no. 2, 2011, pp. 148-158.

Harmer, J. *How to teach writing*. Harlow, Longman, 2004.

- Hidalgo, H. "Higher education in Mexico and its writing practices: The role of literacy". *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010, pp. 181-208.
- Holliday, A. *Doing and writing qualitative research*. London, Sage Publications, 2002.
- Hyland, K. *Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge, 2004.
- Hyland, K. *Teaching and Researching Writing*. 2nd ed. Pearson Education Ltd., 2009.
- Johnson, K., & Worden, D. (2014). "Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach". *Language and Sociocultural Theory*, vol. 2 no. 1, 2014, pp. 125-150.
- Johnson, K. *Second language teacher education, a sociocultural perspective*. Taylor & Francis, 2009.
- Kalaja, P. (2003). "Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach". *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 87-108.
- Khanalizadaeh, B. & Allami, H. "The impact of teachers' beliefs on EFL writing instruction". *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 5 no. 9, 2012, pp. 334-342.
- Lam, R. "Convergence and divergence of process and portfolio approaches to L2 writing instruction: Issues and implications". *RELC Journal*, 2015, pp. 1-16.
- Lantolf, J. P., y Thorne, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. New York, Oxford University Press, 2006.
- Lantolf, J. P., y Appel, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ, Ablex, 1994.
- Lantolf, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK, Oxford University Press, 2000.
- Lantolf, J.P., yThorne, S.L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK, Oxford University Press, 2006.

- Leki, I. *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, Heinemann, 1992.
- Manchon, R., Conesa, F. & De Larios, J. "University students' beliefs about English writing". *Education Siglo XXI*, vol. 34 no. 1, 2016, pp. 51-70.
- Matsuda, P. y Silva, T. *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2005.
- Mendez, M. "Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 15 no. 3, 2015, pp. 73-84.
- Méndez López, M. "Emotion and language learning: an exploration of experience and motivation in a Mexican university context" (Tesis de doctorado no publicada). University of Nottingham, Reino Unido, 2015.
- Mora, I. "Mismatches between teachers' beliefs and practices when giving feedback: A comparison between and non-native English-speaking teachers". *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010, pp. 239- 258.
- Nespor, J. "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, 1978, pp. 317-328.
- Nunan, D. *Practical English language teaching*. New York, McGraw-Hill Education, 2003.
- Pajares, F. "Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence". *Paper presented at the Annual Meeting of the America Association for Educational Research*. New York, NY, 1996.
- Pajares, F. M. "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, vol. 62 no. 3, 1992, pp. 307-332.
- Pavlenko, A. "Autobiographic narratives as data in applied linguistics". *Applied Linguistics*, vol. 28 no. 2, 2007, pp. 163-188.

Pierre, O. *Writing instruction in an undergraduate English language teaching program in Mexico (Tesis de Maestría no Publicada)*. Universidad de Sonora, Hermosillo, México, 2018.

Polio, C. "Research on second language writing: An overview of what we investigate and how". *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 45-63.

Richards, K. *Qualitative Inquiry in TESOL*. Hampshire, Palgrave Macmillan, 2003.

Richardson, V. "The role of attitudes and beliefs in learning to teach".

Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed.) New York, Macmillan.1996, pp. 102-119.

Rokeach, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1968.

Rust, F. "The first year of teaching. It's not what they expected". *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, 1994, pp. 205-217.

Raimes, A. "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing". *TESOL Quarterly* vol. 25, 1991, pp. 407-430.

Reyes Cruz, M. (2009). "Creencias y realidades sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Quintana Roo, México, 2009, pp. 247-288.

Silva, T. "Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL". *Second Language Writing: Insights for the Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 11-23.

Silva, T. y Matsuda, P. *On Second Language Writing*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2001a.

Silva, T. y Matsuda, P. *Landmark Essays on ESL*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2001b.

Silva, T. "Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing". *TESOL Quarterly*, vol. 27 no. 4, 1993, pp. 657-677.

Tagle, T. "Pre-service teachers' beliefs about teaching writing: A case study in two Chilean universities". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 14 no. 2, 2017, pp. 187-200.

Tapia-Carlin, R. (2010). "Thesis writing and professional development beliefs". *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*. Tepic, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit, 2010, pp. 209-238.

Uddin, E. "Teachers' pedagogical beliefs and its reflection on the practice of teaching writing in EFL tertiary context in Bangladesh". *Journal of Education and Practice*, vol. 5 no. 29, 2014, pp. 116-129.

Vygotsky, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MIT Press, 1962.

Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

Vygotsky, L. "Consciousness as a problem in the psychology of behavior". *Soviet Psychology*, vol. 17, 1979, pp. 3-35.

Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Woods, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Zamel, V. "Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English". *TESOL Quarterly* vol. 10, 1998, pp. 67-76.

Zembylas, M. "Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18 no. 4, 2005, pp. 465-487.

Zeichner, K., y Tabachnick, B. R. "Are the effects of university teacher education washed out by school experiences?" *Journal of Teacher Education*, vol. 32, 1981, pp. 7-11.

Zembylas, M. "Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18 no. 4, 2005, pp. 465-487.

Zuengler, J., y Miller, E. "Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?" *TESOL Quarterly*, vol. 40 no. 1, 2006, pp. 31-58.

CAPÍTULO III
STUDENTS' PERCEPTIONS OF WORKING IN BREAKOUT ROOMS IN
ONLINE EFL CLASSROOMS

ANA MÓNICA PRECIADO SÁNCHEZ Y JOSÉ LUIS MORENO VEGA

Resumen

Este estudio investiga cómo los estudiantes adultos del inglés como lengua extranjera perciben su interacción cuando trabajan juntos en las salas virtuales de las clases en línea. Treinta y cuatro alumnos de nivel intermedio y avanzado realizaron diferentes tareas en las salas virtuales de Zoom y participaron en entrevistas semi-estructuradas al finalizar el curso de inglés. La investigación fue realizada durante un año en dos cursos de inglés como lengua extranjera. Los alumnos fueron asignados aleatoriamente a una de las salas y realizaron diferentes tareas mientras trabajaban en pares o grupos pequeños. Los resultados indican que los estudiantes perciben ventajas y desventajas al utilizar las salas virtuales en la clase de lengua en línea.

Palabras clave: salas virtuales, interacción en pares, curso de lengua en línea

Abstract

This study investigates how adult EFL learners perceived their interaction when working together in breakout rooms in online language classes. Thirty-four intermediate and advanced EFL learners performed different speaking tasks in Zoom breakout rooms and participated in semi-structured interviews at the end of the course. The research was conducted during an academic year in two EFL courses. Students were randomly assigned to one of the breakout rooms, and they completed different tasks. They worked in pairs or in small groups and were required to video record their interactions. Findings indicate that

language learners perceive virtual rooms have both advantages and disadvantages when used in online language classrooms.

Key words: breakout rooms, peer interaction, online language classroom

Résumé

Cette étude est une recherche sur la manière dont les étudiants adultes en anglais langue étrangère perçoivent leur interaction quand ils travaillent en groupes dans les salles de classe virtuelles. Trente quatre étudiants de niveau intermédiaire et avancé ont réalisé différentes tâches dans les salles de classe virtuelles de Zoom et ont participé à des entretiens semi-structurés à la fin du cours d'anglais. La recherche a été réalisée pendant un an dans deux cours d'anglais langue étrangère. Les étudiants ont été répartis au hasard dans une des classes et ont réalisé différentes tâches tout en travaillant entre pairs ou par petits groupes. Les résultats indiquent qu'utiliser les salles de classe virtuelles en cours de langue en ligne offre tout autant d'avantages que d'inconvénients importants dont il faudra tenir compte au moment de planifier le cours.

Mots clés: salles de classe virtuelles, interaction en couple, cours de langue en ligne

Introduction

Due to the COVID-19 pandemic, second language classes all around the world switched from the face-to-face classroom to an online environment. As a result of this, students and teachers were faced with new challenges. One of these included providing learners with enough opportunities to speak and interact with their peers in the online language classroom. Thus, many teachers had to rely on different tools to afford students with chances to communicate during lessons. One available option was to use breakout rooms offered by Zoom. However, teachers did not know whether this platform would enable learners to

practice their language skills as they normally do in a face-to-face classroom. Because of the unprecedented teaching conditions imposed by the lockdown, teachers and students were left to their own devices in terms of how they were going to work and learn in the online environment. There was a real need for research focusing on the use of breakout rooms in foreign language classes to promote language production and to foster peer interaction (e.g., Chandler; Saltz and Heckman). Therefore, the main purpose of this study is to explore learners' perceptions of working in breakout rooms to find any benefits or challenges when using this tool in the online EFL classroom. This investigation sheds light on critical issues that teachers should consider when using breakout rooms in their classes. The findings are discussed in relation to prior studies, and the pedagogical implications are also addressed.

Literature Review

Peer interaction in the foreign language classroom

Over the past 30 years, peer interaction and its role in the language learning process have been researched in the field of second language acquisition (Watanabe). Interactions between learners and between native speakers and learners have been widely researched in laboratories and in the context of English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) classrooms (for a review, see Sato and Ballinger). Researchers are becoming more interested in investigating the interactions that occur when learners work together in second and foreign language classrooms (see review by Philp et al.). Peer interaction provides a context for learners to communicate in the second language since it allows them to receive input, notice language forms, produce modified output, experiment with the language, and co-construct language knowledge (Philp et al.; Swain, Brooks and Tocalli-Beller).

Pedagogical reasons for peer interaction in the language classroom

A language classroom that includes peer interaction allows the learners to participate and to get involved in the lessons, as opposed to the traditional teacher fronted classroom where the instructor is usually the one in charge of transmitting the knowledge, and the learners are just the recipients (e.g., the grammar translation method). Researchers who have investigated teachers' talking time and students' talking time in the classroom have found that teachers tend to dominate most of the interaction (e.g., Antón; Inceçay; Liu and Zhu; Pica and Doughty; Zare-Behtash and Azarnia). Nunan pointed out that teachers produce from 50 to 80% of the classroom talk. Teachers have control of the class, and they decide who will participate most of the time. Consequently, not all the learners have an opportunity to speak, and their talking time is limited. One way of affording learners more L2 speaking time in the second/foreign language classrooms is to include group and pair work (Long and Porter). By using language tasks where students work together, teachers increase learners' chances of speaking in class.

Another reason for using peer interaction in the ESL/EFL classroom is that it provides a context where students may feel less anxious when using the L2 (see Philp and Mackey). Philp et al. explain that when adult learners work together and recognize each other as equals, they may feel more willing to seek assistance and experiment with the L2, and they may be less concerned about making mistakes. Long and Porter also explain that group work offers learners a less stressful atmosphere and it "provides a relatively intimate setting, and usually a more supportive environment" (211). In a study conducted to compare the feedback provided between native speaker-learner and learner-learner, Sato and Lyster found that peers felt more comfortable, less stressed, and more willing to talk about the language when they interacted with a peer than with a native speaker.

Including breakout rooms in the online English as a foreign language classroom

According to Chandler, “a breakout room is a virtual space separate from the main online tutorial room” (16). In an online language class, the teacher can group students into smaller rooms during the same video-call. Breakout rooms provide an opportunity for students to work together more privately, since within each room, only those included in the team can hear their peers speaking and read the messages in the chat box and the information presented on the screen. This virtual room function can be used to recreate pair and group work, which occurs face-to-face in the language classroom. Breakout rooms increase the learners’ speaking time as they interact with each other. According to Blackstone and Oldmixon, “breakout sessions provide opportunities to implement active learning techniques and create a less intimidating instructional environment” (117), and they also explain that large classes can negatively affect student learning. Therefore, breakout rooms offer an option to avoid this detrimental effect.

In an online class that includes breakout rooms, the teacher can monitor every room to help students when needed, answer questions, and check that they are working with the assigned activities. This is similar to what teachers do in the physical classroom when they circulate around the classroom to supervise learners’ performance. Thies explains that “students learn more and have a more satisfactory college experience when they actively participate in rigorous learning environments, embedded in strong communities, characterized by high levels of interpersonal interaction with their peers and faculty members” (129).

Prior to COVID-19 restrictions, online classes were not as commonly offered by schools. Consequently, there was less research focusing on this topic. Some researchers in the area of L2 teaching were interested in how technology could be used to provide learners with opportunities to practice speaking and writing with people from other parts of the world. This was known as telecollaboration in L2 learning (see Helm), which is a broad term referring to online intercultural exchange (O’Dowd). Telecollaboration was not only

restricted to breakout rooms. Instead, it included any type of interactions by L2 learners on social media such as Twitter, Whatsapp, Skype, and others.

The restrictions caused by the pandemic triggered serious and sudden changes in the education field worldwide. Telecollaboration was no longer just an additional tool. The situation forced teachers to learn how to use synchronous and asynchronous computer-mediated communication to teach their lessons. This posed a great challenge for teacher trainers as well. The technology necessary to teach online classes already existed, but there was little certainty of how effective it was going to be. In addition, educators were not sure whether students would respond well to this new teaching modality. Specifically, teachers were unaware of all the limitations that they and their students would face during this new stage, and more importantly, they did not know how they would overcome these shortcomings. Thus, a new line of research was born. During the two years of COVID restrictions, research focusing on online teaching grew, and new research topics relevant to SLA emerged. Some of these new themes are: L2 teachers' classroom experiences and teachers' relationships with their students (see Can and Silman-Karanfi), strategies that L2 teachers can use to plan and manage online classes (see Abdel Latif), boredom in online L2 classes (see Derekhsan, Kruk, Mehdizadeh and Pawlak), among others.

The British Council conducted a study in April 2020 comprising three surveys to educators in more than 150 countries. Their students' ages ranged from 3 to 18 years or older. The aim was to find teachers' and teacher educators' needs during COVID restrictions, to know their challenges related to online teaching and to discover which resources teachers required to do their job successfully during the pandemic. The study revealed that teachers needed to learn more about online games and short activities. Teachers also wanted to attend webinars about online teaching techniques, and they commonly responded that they wanted to learn new approaches that would enable group work among their students; they also wished they could learn new ideas on how to design and implement enjoyable and meaningful tasks during their online classes.

Even though there have been abundant recent studies aiming at online teaching during the COVID crisis, only a few have focused on the use of breakout rooms for pedagogical purposes. Moreover, there is only a limited number of studies focusing on learners' perspectives of working in breakout rooms (see Nisa, Prameswari and Alawiyah; Vergara-Mendoza, Paccha-Soto, and Carabajo-Romero; Eboseremen-Bamidele; Ramírez-Lizcano and Cabrera-Tovar). Generally, these studies have sought to discover how learners feel about working in breakout rooms during an L2 class.

Nisa, Prameswari and Alawiyah investigated learners' perspectives about their willingness to speak. According to their findings, learners felt that their interest in participating increased once they had been working in a breakout room session. In total, participants worked in four breakout sessions, so no conclusion was made about how learners perceive working in breakout rooms over longer periods.

Another similar study was conducted by Vergara-Mendoza, Paccha-Soto, and Carabajo-Romero in Ecuador with 100 baccalaureate English learners. Using a questionnaire, the aim was to explore learners' perceptions on how breakout rooms can boost oral English production. Their findings revealed that overall, learners perceived that breakout rooms allowed them to feel more comfortable when speaking, and they felt that this also helped them to talk about a variety of topics in English. Interestingly, most students preferred to work in teams of four students.

Eboseremen-Bamidele used a mixed methods approach to explore ESL learners' perceptions of the use of break-out rooms in an English class research project. Their surveys and semi-structured interviews revealed that students had very positive perceptions about the use of breakout rooms, as they felt that it made the class more exciting, and it increased their motivation.

On the same vein, Ramírez-Lizcano and Cabrera-Tovar conducted a study in Colombia investigating how sixth grade elementary L2 learners perceive the way in which foreign language learning and culture relate during telecollaboration sessions with partners

from France and Sweden. Data was collected through questionnaires, teachers' field notes, focus groups and video recordings. Their findings revealed that learners were able to reflect spontaneously on the topics discussed. In addition, telecollaboration gave participants opportunities to speak and think thoroughly about their culture and about foreign cultures.

Thus far, most of these studies have relied on learners' responses to questionnaires and interviews after they have worked in a few breakout room sessions. As a result, they have focused on students' perspectives over a short period, but few studies have explored how learners perceive the use of breakout rooms over an entire semester of instruction. In addition, even though these studies have revealed that the use of breakout rooms can motivate students in an L2 class and increase their chances of speaking, further studies are needed to shed light on students' perception on the kinds of interaction that occur when working in breakout rooms in foreign language classes over longer periods. The current study attempts to address these shortcomings by answering the following research question:

What are EFL students' perspectives about working in Zoom breakout rooms during an entire semester in an online course?

Methodology

Design

Qualitative research often involves a process of exploring, describing, and explaining how individuals construct their social world in their natural setting. Seliger and Shohamy describe qualitative research as "effective ways to investigate language acquisition in the classroom" (119). This exploratory study relied on a qualitative research approach to identify learners' perspectives about working within breakout rooms in the online English classroom. Creswell explains that qualitative research allows participants to share their stories and make their voices heard, and it helps researchers understand the context in which

individuals experience the phenomenon under study. Therefore, following a qualitative approach allowed us to explore the learners' experiences when joining the virtual space away from the main session.

Participants

The participants were 34 university students from a public institution in Mexico studying English as a foreign language in two online courses. There were 24 females and 10 males, whose ages ranged from 18 to 23 years old. One of the courses was categorized as an advanced EFL class, and there were in total 19 students. The other class was an intermediate course with 15 students.

Data collection procedure and instruments for data collection

The online classroom

The study was conducted during an academic year divided into two semesters. The videoconferencing lessons occurred daily via Zoom, and they were video recorded. Each lesson was structured in the following way: The class content (e.g., writing process, grammar, vocabulary, TOEFL listening, etc.) was presented in the main session with the whole class, and some grammar exercises were answered individually. Then the students were randomly assigned to one of the breakout, and they worked with different tasks and activities. Once students finished the tasks and exercises, they returned to the main session to share the information discussed in the virtual room.

Tasks were designed following Ellis; Ellis and Shintani; and Skehan's criteria which establish that there should be a focus on meaning, some sort of gap (e.g., learners express their opinion, convey information, etc.), learners' reliance on their own resources, a clearly defined outcome other than the use of language, and some sort of relationship to mirror real world activities. Typical breakout room tasks included picture description, decision-making, problem-solving and sequencing/narrative tasks, and collaborative essay

writing. The activities used were handouts of grammar exercises and textbook exercises. Board games and online games were also part of the sessions.

Students worked in pairs or in small groups, and they were required to video record their interactions. To get attendance for the day, they had to upload the video recording to Microsoft TEAMS. The teacher joined each room for a couple of minutes and took notes of pair or group work. Due to time restrictions, the instructor could not enter every breakout room in each lesson but took detailed field notes of the video recordings of students' interactions. Finally, once the breakout room time was over, the learners returned to the main session, and they shared their answers with the rest of the class.

Instruments used for data collection

Online classroom observations and video recording of lessons

According to Marshall and Rossman, "observation entails the systematic noting and recording of events, behaviors and artifacts in the social setting." (p. 143). The social setting of this study was the online English as a foreign language classroom at a Mexican University. Once the breakout rooms were created and the students were assigned to one of them, the course instructor entered each session and observed the learners' interaction for a few minutes. Moreover, students recorded their team and pair work to be later analyzed. Every class was also video recorded and detailed field notes were taken to complement the information.

Interviews

Semi-structured interviews were used at the end of the language course to have a full understanding of the learners' perceptions and views of working with their peers and to know more about what happened during their interactions in the breakout rooms. At the end of the course, each student was interviewed individually using zoom, and the interviews were conducted both in English and Spanish depending on the learners' preferred language.

All the interviews were transcribed for data analysis. The analysis of the interviews was concurrent and ongoing with data collection.

Data analysis

Saldaña explains that the process of analyzing data in qualitative research is cyclical, and it involves a method of *recoding* the information. The data obtained through the different research instruments was analyzed individually, and the information was then triangulated. The main source of data was obtained from the learners' interviews. Saldaña's *first cycle coding* and *second cycle pattern codes* were used to analyze the data.

Following *first cycle coding* (Saldaña), a *preliminary exploratory analysis* (see Creswell) was conducted to identify and initially assign codes to data units. *Descriptive coding*, *in Vivo coding*, and *emotion coding* were implemented to categorize codes in this first cycle, and ATLAS.ti software was used to label the information. These approaches helped us get an insight into the students' perspectives about breakout rooms, online English classes, and their peers. Once the initial coding was conducted, *pattern coding* was used to group the codes into categories and themes. To do this, the preliminary set of codes was restructured to form a list of categories through three rounds of *iterations of analysis* (Brown; Saldaña) to label the central themes that best answer the research questions of the study.

Findings and discussions

The study's research question is concerned with the students' perspectives of breakout rooms in an online EFL class. The data emerged mainly from the semi-structured interviews, and the learners' responses were divided into three main categories: benefits of breakout rooms, drawbacks of breakout rooms and activities implemented in breakout rooms. Each category was further divided into subcategories. This section discusses the results and provides excerpts from the participants' interviews to illustrate the learners' views about their experience in the virtual rooms.

Benefits of breakout rooms

In line with previous studies (e.g. Eboseremen-Bamidele; Nisa, Prameswari, and Alawiyah; Vergara-Mendoza, Paccha-Soto, and Carabajo-Romero), most students perceived that working within the breakout rooms in the online EFL classroom was a positive experience. Learners explained that the main advantage of breakout rooms was having more opportunities to participate and to use the foreign language; the participants also mentioned other important benefits such as boosting their confidence, making effective use of breakout room features, and working with their classmates.

Having opportunities to participate and to use the foreign language

Eighteen students claimed that the breakout room sessions afforded them opportunities to use the L2, and nine students said that it helped them to interact with their peers. For example, Lily and Rachel, in *excerpts 1* and *2*, explained that they were more willing to participate in the session when they joined the breakout rooms.

Excerpt 1: Lily

I would say that an advantage was that it helped us participate, well at least in my perception, when I was in a general class with all my classmates, some of us felt very shy and we didn't want to participate, but when we went to the breakout rooms, well I felt a little more comfortable because it was just us, a smaller group. I participated and there was more interaction.

Excerpt 2: Raquel

You are more willing to participate and speak. In my other classes, I hadn't had the chance to interact, it was only grammar, but through speaking is the only way you can learn more. I felt fine trying to speak.

According to both Lily and Rachel, they were more willing to speak in the virtual rooms since they felt more comfortable. This finding is similar to those found by Nisa, Prameswari

and Alawiyah, who discovered their participants were more willing to speak and participate when they joined the breakout rooms.

Other students mentioned that breakout rooms were particularly useful in the EFL class because they could actually use the language and practice speaking and pronunciation. They perceived that in the main session not all learners had a chance to participate and produce the foreign language, but the virtual rooms offered them an opportunity to speak. This finding resembles one of the discoveries by Vergara-Mendoza, Paccha-Soto, and Carabajo-Romero, who found that most of their participants perceived that their pronunciation had improved a lot as a result of the use of breakout rooms.

Excerpt 3: Madeline

In classes like the English class, it is necessary to use the breakout rooms because the most important part to learn a language is to be able to practice it. If we don't use the breakout rooms, there are fewer opportunities to practice English, or no opportunities at all. For classes like this one, it is important to use the breakout rooms more often.

Excerpt 4: Linda

They (breakout rooms) help you like with pronunciation and to keep on speaking because in the main session, we cannot all participate. Then this space is to practice it; it is the space where we can speak the language the most.

Boosting learner's confidence by working in small groups

Philp and Mackey explain that peer interaction may offer a context where students feel more confident and less anxious when using the L2. The interviews revealed that sixteen students perceived that breakout rooms helped them to boost their confidence since they were working in smaller groups. Learners mentioned that they felt safer about sharing their ideas and using the foreign language as illustrated in *excerpts 6 and 7*.

Excerpt 5: Violet

I liked that I didn't have the whole class listening to me what I was saying. It is really uncomfortable because when you talk, Zoom puts you in the front. When you talk, you are the first person; everyone is on the phone. For example, you are the protagonist. It's like everyone is looking at you and by force because they cannot look anywhere else because it's the computer. So, the breakout rooms saved me from those situations. And it is way easier to share opinions.

Excerpt 6: Posey

We are ashamed to speak in another language that is not ours, and to be able to speak with a smaller group of the class, you felt a little more secure. I am a completely different person in a large class.

Both Violet and Posey explained that they felt more at ease when participating in the breakout rooms since they were participating with a smaller group of students. This finding is similar to the one reported in the study by Vergara-Mendoza, Paccha-Soto, and Carabajo-Romero, where participants perceived breakout rooms allowed them to feel more comfortable when using the foreign language.

According to students' responses, some of them felt that when working in the virtual rooms, they shared similar feelings and views about learning English in an online environment. For instance, *in excerpt 7* Jose explained that he perceived he was in the same path as his peers when learning the foreign language with the same concerns and uncertainties. This finding goes hand in hand with Philp et al. who state that adult learners tend to ask for help more and to be less worried about their mistakes when they work in a group where they feel like equals. In this study, ten participants perceived that they created a more supportive environment in the breakout rooms.

Excerpt 7: Jose

We were all in the same situation. No one was presumptuous. We were at the same level, and we had the same doubts and fears in the online environment. We had empathy for each other.

Making effective use of breakout room features

Interestingly, learners explained that a benefit of the breakout rooms involved the use of technological features, which facilitated their task performance. Four participants liked that they could share screen or work on the same documents at the same time. Violet explains the experiences of using different tools in *excerpt 8*.

Excerpt 8: Violet

I liked that we could share the screen and stuff, and we could do it together in Google documents because you can actually see them (classmates) typing something in the document instead of having to write on the same paper and having an issue of who writes what and making a mess out of it. You can edit, you can move, you can add, you can delete, and you can change something.

Another feature that students found beneficial was the recording tool. Surprisingly, seven students explained that they liked being recorded because it helped assess their own performance and how they interacted with their peers.

Excerpt 9: Anna

I also liked that we could record our interaction, to look at myself and my classmates. To be able to see the interaction, and you learn about yourself. Because normally, in a class you cannot rewind it to see how you act and what you did. With the recordings I could learn about myself, and how I work with my team.

Excerpt 10: Alina

I practice English alone with songs, but the advantage of asking us to record the interaction is that it makes you practice English more.

Working with classmates

Fourteen students perceived that breakout rooms allowed them to talk to their classmates and get to know them in the online class. Learners explained that the virtual rooms offered

them the opportunity to meet and to work with people who they normally do not talk to in the face-to-face (F2F) classroom; thus, they created a sense of community (Baralt et al.; Palloff and Pratt, 1999; Solares; Thies; Willis and Leaver). In *excerpts 11* and *12*, both Karen and Claudia mentioned that the breakout rooms had gotten them out of their usual routine in the F2F classroom where they worked with their same friends all the time.

Excerpt 11: Karen

you get to work with everyone, you don't get to work with just... I have one friend, you get out of your comfort zone, and you get along with other people and you get to know more people in your class

Excerpt 12: Claudia

We wouldn't get together with people like we got in the breakout room because we are used to one specific group of friends. In person normally when the teacher said get together, we got with the same, and now it made us get together with people with whom we never had gotten together.

As explained in *excerpts 11* and *12*, breakout rooms allowed learners to interact with people who they usually never talked to in the F2F classroom. In some cases, participants mentioned that in the courses where teachers did not use breakout rooms, they did not even have the opportunity to meet their classmates as Edgard and Melina explain in *excerpts 13* and *14*.

Excerpt 13: Edgard

In my classes where we didn't use breakout rooms, I didn't even get to know my classmates, and now in this class you get to talk to people, and you get to know them a little. And, well is much better.

Excerpt 14: Melina

It allowed us to interact with our classmates and you got the chance to get to know them because in other courses we didn't have that chance, and sometimes we just went to

classes. We finished the semester, and that was it. We didn't even know who was in class. We just read the names on the screen, and that's how we know our other classmates existed.

Ehrman and Dörnyei explain that the longer learners stay together, and the more time they spend with each other, the more likely they are to bond and become friends. Kos studied mix-aged EFL secondary classrooms and found that a pair of students who worked collaboratively on tasks may have created this type of collaboration because they had established a friendship. Similarly, in the current study, some learners mentioned that breakout rooms helped them to get to know their peers better and to develop friendships (*Excerpt 15*). This was important considering that during the pandemic, these students had not already met each other and lacked chances of socializing face to face with their peers.

Excerpt 15: Madeline

Another advantage of the breakout rooms because we are just starting, and we haven't had the opportunity to go to F2F classes. You don't know anyone, so the breakout rooms helped me to meet my classmates and to be able to talk to them and make friends.

Drawbacks of breakout rooms

Learners perceived that working within the breakout rooms in the online English class also posed some disadvantages like a lack of collaboration from some students, a sense of boredom if used repeatedly, a need of teacher's presence within the rooms, and a limited amount of time to finish the activities. Moreover, the students also described some disadvantages that were not directly related to the breakout rooms but to their online classes experiences and affected their interaction in the virtual rooms. These included problems with technology and distractors at home.

Lack of collaboration

The most recurrent disadvantage perceived by learners involved the absence of collaboration in some virtual rooms. Six students explained that few classmates muted their microphones when they entered the room, and they did not participate in the activities. Consequently, this affected their task performance, and some students had to complete the activity on their own. In *excerpts 16* and *17*, Anna and Yvette share their experience when they worked in groups where students did not want to work in the breakout rooms.

Excerpt 16: Anna

A lack of participation... if I didn't do it, no one did anything. I was the one who started the breakout room, and everything was in silence. I was like hi, we have to do this. I had to open the document and say, I am going to share my screen, or I am going to start recording. You want to motivate the other person and the other person hardly says hi or something, and I end up doing everything by myself.

Excerpt 17: Yvette

I noticed that some of my classmates do not participate in the breakout rooms. They turn off their cameras and microphones. They don't speak, and they don't participate. I just stayed there talking on my own, and I asked them "hey I am here, do you want to say something?" Then nobody communicated. Nobody turned on their microphones or their cameras.

These examples of lack of participation by some of the students in a team have been observed in previous studies focusing on breakout rooms. For example, Chandler explained that breakout rooms can make it quite easy for one or two participants to take entire control of a task while the rest of the team does not get involved at all. According to Chandler, this seems to happen more in large classes, so breakout rooms may encourage more student participation when they are implemented with groups that have fewer than fifteen students. This may enable the teacher to monitor each team better.

Routinary lessons

A disadvantage mentioned by only four students was that they thought breakout rooms could become a routine when used frequently. This resembles one of the findings reported by Kruk and Zawodniak. In their study, learners felt bored in their practical English classes when “teachers conduct the classes in the same way” (Kruk and Zawodniak: 184). Their study shows that learners become uninterested when the English class becomes monotonous, and predictable. Even though their study did not focus on the use of break out rooms, it revealed that learners need and want a certain level of unpredictability in their classes. Future research could investigate how to avoid predictability and monotony when using breakout rooms.

Excerpt 18: Alice

At the beginning it was a novelty, wow, the breakout rooms, but if it was something used daily, it was like the excitement was taken away, and if you are in a breakout room where a classmate doesn't participate, you have no motivation. If we used them sporadically, the students ask: when are we going to use them again?

A need for the teacher in the breakout room

The teacher joined each breakout room for a couple of minutes, so students spent most of the time working on their own with the assigned activities. In the interviews, four participants expressed that, in their opinion, a disadvantage of the breakout room was that the teacher could not monitor them all the time.

Excerpt 19: Jane

This can also be a disadvantage because the teacher can't be in all of the breakout rooms at the same time, and sometimes when the teacher wasn't in the breakout rooms, some of the classmates weren't doing what we were supposed to do, or we got distracted or... I

think that was one of the biggest disadvantages... that the teacher couldn't be there to make sure everyone was doing what they were supposed to do.

Limited amount of time

Six students explained that a disadvantage of working within breakout rooms was the time restrictions. Each activity was assigned a time limit, and students had to go back to the main session to share their answers with the rest of the class. There were some lessons where learners were not able to finish the tasks and were required to complete the assignments at home. In the interviews, the participants declared that when there was not enough time, they had to do the activities individually.

Excerpt 20: Edgar

More exercises could be individual because sometimes I could not finish because we were all concentrated in one answer that we couldn't finish, so we ended up doing the activities individually. The time to finish was limited.

Problems with technology and distractors at home

Some learners explained that they also had technological issues such as bad internet connection, hardware malfunctions (e.g., the microphone was not working), and problems with Zoom's platform (e.g., not being able to access the session). For instance, in *excerpt 22* Lily explained that when a peer's microphone failed, they could not practice speaking or participate in the interaction.

Excerpt 21: Madeline

About the breakout rooms, there were some disadvantages or problems that we couldn't control like bad internet connectivity.

Excerpt 22: Lily

Some classmates' microphones did not work, so we couldn't have a conversation because they had to write what they wanted to say, and they couldn't speak.

Other learners said that there were many distractors both at home and online. They declared that they could not concentrate in the breakout room activities because they were busy playing video games, listening to music, or surfing the Internet.

Excerpt 23: Daniel

I have games and music on my computer. It is easier to do other things while you are in class in the breakout rooms. It is easier to get distracted.

Home distractions were also quite common when students worked together in the virtual rooms. They mentioned that since they lived with other family members, there was a lot of background noise which engrossed them from their task. In *excerpt 24*, Diana explains that some peers could not fully participate in the tasks because of the many distractions at home. In the same vein, Gerardo declared that it was difficult for him to concentrate with so much happening in his house.

Excerpt 24: Diana

I sometimes worked with classmates that wanted to participate in the breakout room, but they had to mute their microphones every five minutes because they were cooking, or because there were many people in their house.

Excerpt 25: Gerardo

It is easier to lose attention. I get distracted with everything. My family walks by, and I turn around. I hear the TV all day long, and also some people knock on the door while I am in class.

Activities implemented in the breakout rooms

A recurrent topic in the interviews was learners' perceptions about the activities and tasks they used in the breakout rooms. Twenty-five students agreed that they preferred tasks over grammar exercises and textbook activities.

Excerpt 26: Lily

I really liked the activities where you had to make a decision. I also liked the activities where we had to agree on something to present a topic. The role-plays were really cool too. Almost every activity that focused on interaction helped us a lot to learn and to improve our language knowledge.

Students also expressed they enjoyed doing the collaborative writing task where they had to produce an argumentative essay. They believed this activity helped them increase their vocabulary knowledge and practice their critical thinking skills.

Excerpt 27: Violet

In the argumentative essay we actually had to speak and say what we wanted to be... we investigated, and I found this... we should put this. It was the first time I used words that I didn't even know they existed. And that we had to well, not fight but talk about what we actually wanted to add.

Excerpt 28: Oliver

The writing of an essay. I liked it a lot because we did get to discuss. I liked that part because we both had to get into an agreement on the topic and we chose a difficult topic.

In the interviews, students declared that they preferred working with tasks than with grammar worksheets or the textbook since they felt that the tasks enabled them to use the language more productively. Twelve learners found the grammar exercises boring or difficult because they were not sure about their knowledge, and they would rather solve the activities in the main session with the teacher's guidance.

Excerpt 29: Alina

The ones that I didn't like a lot were the grammar activities because when I got to work with my classmates, we were all insecure about our answers. We were doubtful about what we were doing, if we were doing it right or wrong, so we just did something because we knew we were going to check the activities in the main room.

Collaborative tasks can help students increase their speaking time in the online language classroom. They can also facilitate peer interaction, and learners may create a sense of belonging to a community by increasing their social and affective engagement which are necessary in virtual classes (see Baralt et al.; Palloff and Pratt, 1999). González- Loret recommends the use of collaborative technology-mediated tasks to promote interaction and to foster the production of both spoken and written output. The learners in this study expressed that they preferred working with collaborative tasks that boosted group interaction and motivated them to participate in the virtual rooms.

Conclusions

The overarching goal of this investigation was to lay the foundations for future research on using breakout rooms in online language classrooms. This action research study explored the students' perspectives on their experience working within breakout rooms in online lessons. The findings were consistent with previous research (e.g. Eboseremen- Bamidele; Nisa, Prameswari, and Alawiyah; Vergara-Mendoza, Paccha-Soto, and Carabajo- Romero) and revealed that students had mostly positive perceptions about the virtual rooms, and they enjoyed the experience of using this tool in their online classes. Learners also mentioned that there were some drawbacks when they worked together in the breakout rooms. Finally, the participants talked about the activities they thought were engaging and useful for practicing the foreign language.

Most students agreed that the virtual rooms gave them the opportunity to use and practice English. They also gained a sense of responsibility because of the active role required by them in the breakout rooms. Other advantages were related to learners feeling safer and less threatened in the virtual rooms partly because they saw each other as equals (Philp et al.). Finally, the breakout rooms helped some learners to meet their classmates and to get to know each other a little better. It was possible for them to establish friendly relationships with their teammates, which according to them did not happen in the online classes that did not include breakout rooms.

The most common drawback was a lack of collaboration shown by some classmates who did not work well in the virtual rooms and avoided providing answers to the tasks and activities, and they simply muted their microphones. Another perceived disadvantage was that the teacher could not monitor all the breakout rooms at the same time. Interestingly, several learners said that breakout rooms can become boring if they are used every day. Students also complained about the lack of time to finish the activities, problems with technology (e.g., bad internet connection or microphone malfunctions), and background noise in their homes.

Finally, a recurrent topic in the data was related to the activities done in the breakout rooms. Learners expressed their preference for tasks over grammar exercises and mentioned that they liked doing activities which involved making decisions, describing images, solving problems, writing collaboratively among others. In sum, they enjoyed doing tasks where they could interact and use the foreign language. The findings seem to suggest that when learners created a sense of community (Baralt et al.; Palloff and Pratt, 1999; Solares; Thies; Willis and Leaver) by getting to know their peers, and when they worked with collaborative tasks, they made the most of breakout rooms for online language classrooms.

Pedagogical implications

As it was presented in the findings and discussions section, using breakout rooms had both strengths and weaknesses for the online language classroom. The findings of the study are

pedagogically important since there is an increased emphasis for more virtual language courses in university contexts. Breakout rooms are perceived by many learners as a tool to promote peer interaction in the online language classroom environment and to afford students more opportunities to use the foreign language. With this in mind, language teachers can train students to work collaboratively when they join the virtual space separately from the main session (see Kim; Sato and Lyster for a review on the benefits of peer interaction training). Teachers can also promote and facilitate bonding between students, so friendships can be developed. Consequently, this can help learners feel more confident to participate, to share their ideas, and to help each other in the breakout rooms.

Another important implication for the online language classroom is the use of tasks in breakout rooms. The learners in this study expressed that they preferred to work with tasks over grammatical exercises. Therefore, teachers can try to increase students' interaction in the virtual rooms by including tasks where students use the foreign language to reach an agreement, solve problems, describe images, give and follow instructions, among others. Finally, an important issue to consider when including breakout rooms in the online language classroom is to use them often in the lessons but not daily since they can become tedious for students, and this may hinder their participation and how much they can benefit from the virtual rooms.

Works Cited

"A Survey of Teacher and Teacher Educator Needs During the Covid-19 Pandemic April - May 2020." *www.Britishcouncil.org*, The British Council, June

2020, *www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/covid19-teacher-teacher-educator-survey.pdf*.

Abdel Latif, Muhammad M. M. "Coping With COVID-19-related Online English Teaching Challenges: Teacher Educators' Suggestions." *ELT Journal*, vol. 76, no. 1, Oxford UP (OUP), Nov. 2021, pp. 20–33.

<https://doi.org/10.1093/elt/ccab074>

Antón, Marta. "The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second Language Classroom." *The Modern Language Journal*, vol. 83, no. 3, Wiley, Sept. 1999, pp. 303–18. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00024>

Bamidele, Anthonia. "Student-Centered Interactions Within an ESL Classroom Using Online Breakout Room." *SSRN Electronic Journal*, Elsevier BV,

2021, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3878774>.

Baralt, Melissa, Laura Gurzynski-Weiss, and YouJin Kim. "Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form." *Peer interaction and Second language learning: Pedagogical potential and research agenda*, edited by Sato Masatoshi and Susan Ballinger, John Benjamins, 2016, pp. 209-239

Blackstone, Bethany, and Elizabeth A. Oldmixon. "Assessing the Effect of Breakout Sessions on Student Success and Satisfaction." *PS: Political Science & Politics*, vol. 49, no. 01, Cambridge UP (CUP), Jan.

2016, pp.117 -121. <https://doi.org/10.1017/s1049096515001122>

Brown, K. M. *Creating community in middle schools: Interdisciplinary teaming and advisory programs*. Temple, University: N.p., 1999.

Can, Iclal, and Leyla Silman-Karanfil. "Insights Into Emergency Remote Teaching in EFL." *ELT Journal*, vol. 76, no. 1, Oxford UP (OUP), Nov. 2021, pp. 34–43. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab073>

Chandler, Kathy. "Using Breakout Rooms in Synchronous Online Tutorials." *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, vol. 4, no. 3, University of the Highlands and Islands, June 2016, <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i3.216>

---. "Using Breakout Rooms in Synchronous Online Tutorials." *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, vol. 4, no. 3, University of the Highlands and Islands, June 2016, <https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i3.216>.

Creswell, John W. "Five Qualitative Approaches to Inquiry." *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 2nd ed., Sage Publications, 2007, pp. 53–84.

---. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. N.p., 2014.

Derakhshan, Ali, et al. "Boredom in Online Classes in the Iranian EFL Context: Sources and Solutions." *System*, vol. 101, Elsevier BV, Oct. 2021, p.102-156. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102556>.

Ehrman, Madeline, and Zoltan Dörnyei. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. 1st ed., SAGE Publications, Inc, 1998.

Ellis, Rod, and Natsuko Shintani. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. 1st ed., Routledge, 2013.

Garcia, Paula, and Peter Skehan. "A Cognitive Approach to Language Learning." *TESOL Quarterly*, vol. 33, no. 4, JSTOR, 1999, p.769. <https://doi.org/10.2307/3587891>.

González-Lloret, Marta. "Collaborative Tasks for Online Language Teaching." *Foreign Language Annals*, vol. 53, no. 2, 2020, pp. 260-269., <https://doi.org/10.1111/flan.12466>.

İnceçay, Görsev. "The Role of Teacher Talk in Young Learners' Language Process." *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, no. 2, Elsevier BV, 2010, pp. 277–281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.010>

Kos, Tomas. *Peer Interactions in Mixed-aged EFL Secondary School Classrooms*. 2017, Lancaster University. PhD dissertation.

Kruk, Mariusz, and Joanna Zawodniak. "A Comparative Study of the Experience of Boredom in the L2 and L3 Classroom." *English Teaching & Learning*, vol. 44, no. 4, Springer Science and Business Media LLC, July 2020, pp. 417–37. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00056-0>.

Leaver, Betty Lou, and Jane Willis. *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Georgetown UP, 2005.

Long, Michael H., and Patricia A. Porter. "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly*, vol. 19, no. 2, JSTOR, June 1985, p. 207. <https://doi.org/10.2307/3586827>.

Marshall, Catherine, and Gretchen Rossman. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, Canada, SAGE Publications, 2016.

Nisa, Lulu Zahrotun, et al. "The Effect of Using Small Group Discussions Through Zoom Breakout Room to Increase the Frequency of Individual Speaking Participation in the Speaking Courses." *Journal of Digital Learning and Education*, vol. 1, no. 3, MO.RI Publishing, Dec. 2021, pp. 18-26. <https://doi.org/10.52562/jdle.v1i3.264>.

Nunan, David. *Practical English Language Teaching PELT Text (a Course in English Language Teaching)*. 1st ed., McGraw-Hill Education, 2003.

O'Dowd, Robert. *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers (Languages for Intercultural Communication and Education, 15)*. Multilingual Matters, 2007.

Palloff, Rena, and Keith Pratt. *Building Learning Communities in Cyberspace Effective Strategies for the Online Classroom*. John Wiley & Sons, Inc, 1999.

Philp, Jenefer, et al. *Peer Interaction and Second Language Learning (Second Language Acquisition Research Series)*. 1st ed., Routledge, 2013.

Philp, Jenefer, et al. "Interaction Research: What Can Socially Informed Approaches Offer to Cognitivists (and vice versa)?" *Sociocognitive Aspects of Second Language Learning and Teaching*, 1st ed., Oxford UP, 2010.

Ramírez-Lizcano, Natalia, and María Alejandra Cabrera-Tovar. "EFL Learners' Perceptions About Language Learning and Culture When Using Telecollaboration." *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 22, no. 2, Universidad Nacional de Colombia, July 2020, pp. 95–113. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82213>.

Saltz, Jeffrey, and Robert Heckman. "Using Structured Pair Activities in a Distributed Online Breakout Room." *Online Learning*, vol. 24, no. 1, The Online Learning Consortium, Mar. 2020, <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1632>.

Sato, Masatoshi. "Beliefs About Peer Interaction and Peer Corrective Feedback: Efficacy of Classroom Intervention." *The Modern Language Journal*, vol. 97, no. 3, Wiley, Aug. 2013, pp. 611–33.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12035.x>.

Sato, Masatoshi, and Roy Lyster. "Modified Output of Japanese EFL Learners: Variable Effects of Interlocutor Versus Feedback Types'." *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, edited by Allison Mackey, Oxford UP, 2007, pp. 123–42.

Sato, Masatoshi, and Susan Ballinger. "Understanding Peer Interaction. Research Synthesis and Directions." *Peer Interaction and Second Language Learning*, edited by Masatoshi Sato and Susan Ballinger, John Benjamins Publishing Company, 2016, pp. 1–32

Seliger, Herbert, and Shohamy. *Second Language Research Methods*. Oxford, United Kingdom, Oxford UP, 1989.

Solares, Maria E. "Textbooks, Tasks, and Technology an Action Research Study in a Textbook-bound EFL Context." *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*, edited by Martha González-Lloret and Lourdes Ortega, John Benjamins Publishing Company, 2014, pp. 79–114.

Swain, Merrill, et al. "Peer-peer Dialogue as a Means of Second Language Learning." *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 22, Cambridge UP (CUP), Mar. 2002, pp. 171–85. <https://doi.org/10.1017/s0267190502000090>.

Thies, Cameron G. "A Crash Course in Learning Communities for the Political Scientist." *Journal of Political Science Education*, vol. 1, no. 1, Informa UK Limited, Feb. 2005, pp. 12–41. <https://doi.org/10.1080/15512160590907658>.

Vergara Mendoza, Ketty Zoraida, et al. "Using Breakout Rooms as a Teaching Strategy to Develop English Oral Production in Online Classes." *Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación*, vol. 6, no. 42, Centro de Investigacion y Desarrollo Profesional - CIDEPRO, Mar. 2022, pp. 82–90. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss42.2022pp82-90>.

Watanabe, Yuko. *Collaborative and Independent Writing: Japanese University English Learners' Processes, Texts and Opinions*. University of Toronto, 2014.

Zare-Behtash, Esmail, and Tayyeb Azarnia. "A Case Study of Teacher Talk Time and Student Talk Time in an Iranian Language School." *International Journal of English Language, Literature, and Translation Studies*, vol. 2, no. 3, 2015, pp. 274–85

SECCIÓN 2

ESPACIOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL

CAPÍTULO IV
INTERACCIÓN EN INGLÉS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES POR
UNIVERSITARIOS MEXICANOS: APROXIMACIÓN A LA
IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

ESTHER HUGUES SANTA CRUZ

Resumen

Este capítulo presenta una parte de la exploración de prácticas de interacción con el idioma inglés por dos estudiantes universitarios mexicanos a través de sus redes sociales como aproximación a la construcción de identidad con la lengua. El uso del inglés, aprendido en un contexto de lengua extranjera, no ha sido muy explorado en México a pesar de la incorporación de estrategias de aprendizaje en los planes educativos del país. Se muestran datos de una investigación cualitativa a partir de una primera fase descriptiva de la metodología aplicada en el estudio completo. Los instrumentos en esta fase fueron: una entrevista y una observación en línea con los participantes seleccionados. Los hallazgos en esta fase mostraron que las redes y el inglés son parte importante de su identidad y no serían los mismos sin dichas herramientas de comunicación y expresión.

Palabras clave: Identidad, prácticas de interacción, inglés, redes sociales, universitarios.

Abstract

This research project involved an exploratory single case study that focused on analyzing the pedagogical practices used to used reading comprehension component abilities within the reading curriculum of the English for Business Purposes (EBP) courses in the B.S. in International Business and Commerce offered at a Mexican university. To obtain a description of the teaching and learning process of reading comprehension abilitieswhen reading in English, the study considered the views of three EBP instructors. Throughsemi-structured individual interviews and conventional content analysis procedures, data

revealed that EBP instructors considered reading in English fundamental for learners' academic and professional growth. It was also identified that instructors employed reading comprehension instructional practices that benefit students' reading comprehension of texts in English. However, areas of improvement were identified and discussed as the implications of the study.

Keywords: Identity, interaction practices, English as a Foreign Language, social networks, university students.

Résumé

Ce chapitre présente une partie de l'exploration des pratiques d'interaction avec la langue anglaise par deux étudiants universitaires mexicains à travers leurs réseaux sociaux comme approche de la construction de l'identité avec la langue. L'utilisation de l'anglais, appris dans un contexte de langue étrangère, n'a pas été beaucoup explorée au Mexique malgré l'incorporation de stratégies d'apprentissage dans les programmes éducatifs du pays. Des données d'une recherche qualitative sont présentées à partir d'une première phase descriptive de la méthodologie appliquée dans l'étude complète. Les instruments dans cette phase étaient: une interview et une observation en ligne avec les participants sélectionnés. Les résultats de cette phase ont montré que les réseaux sociaux et l'anglais sont une partie importante de leur identité et qu'ils ne seraient pas les mêmes sans ces outils de communication et d'expression.

Mots clés: Identité, pratique d'interaction, anglais, réseaux sociaux, universitaires

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha sido moldeado por políticas educativas que han marcado el quehacer diario en las aulas mexicanas (Ramírez). Dos de las estrategias más visibles han sido, por un lado, la implementación de un programa de aprendizaje de inglés como idioma adicional al español en educación básica, y por otro, la introducción de un

programa de aprendizaje en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En Sonora, desde 1992 se promueven iniciativas en algunas instituciones escolares para integrar cursos de inglés; sin embargo, de manera oficial es en el 2008 que en los planes educativos del país se impulsa en todos los niveles educativos que, los estudiantes desarrollen competencias en el conocimiento del inglés como idioma adicional al español y adicionalmente sobre el uso de las TIC (Diario Oficial de la Federación). Además, se sabe que Sonora fue de los estados piloto en donde se les equipó con una laptop a los alumnos de nivel primaria con la finalidad de integrar las TIC en el aula y el hogar en el año 2011.

Estas estrategias, en la educación pública en el estado de Sonora, forjaron un ambiente escolar distinto a épocas anteriores y habría que conocer su efecto en el aprendizaje. Si bien su integración fue resultado directo de políticas públicas nacionales e internacionales, no están exentas de los discursos ideológicos en el campo de la educación, los cuales construían el inglés como una especie de alquimia y al manejo de la tecnología como la herramienta del progreso (Fisher; Kachru; Turpo; Torres y Cobo). Kachru explicaba, “El saber inglés es como poseer la lámpara mágica de la fábula de *Aladín*, el cual permite abrir, como si fuera cierto, las rejas lingüísticas al comercio internacional, tecnología, ciencia y viajes. En corto, el inglés provee poder lingüístico” (1, traducción propia). Asimismo, la tecnología tampoco queda fuera de discursos ideológicos con respecto a su *bondad*, ya que ese considera que casi cualquier problema social se puede solucionar con ella, ya que la tecnología se convierte tanto en el medio como en el objetivo del progreso en la modernidad (Turpo). Tales discursos, entre otros, han fortalecido tanto las políticas educativas como las creencias acerca de la necesidad de incluir ambas competencias en el currículo educativo; así como su demanda por parte de la sociedad en general, de los profesores, padres de familia y los mismos estudiantes.

Los jóvenes de hoy en día utilizan la tecnología tanto para fines académicos como sociales, sobre todo después de un período prolongado de educación, aprendizaje, socialización e interacción virtual debido a la pandemia de COVID-19. En específico, ¿cómo los jóvenes con características bilingües en México la utilizan en dos idiomas, español (L1)

e inglés (L2)? Estos medios proporcionan espacios para el desarrollo de identidades de usuarios y aprendices de un idioma adicional en un contexto de cultura digital al interactuar y socializar.

El uso de una L2 forja o construye una identidad lingüística representada por las formas en las que los individuos entienden su relación con el idioma y su entorno social, así mismo en las prácticas de interacción que llevan a cabo los individuos se interrelacionan con diversos elementos que la complican, pero al mismo tiempo la visibilizan, aún más en un espacio como las redes sociales digitales (Block; Bucholtz y Hall; Depew; Gómez Urrutia y Jiménez; Kitade; Klimanova y Dembovskaya; Norton, *Identity 20, Extending 15*; Norton y McKinney; Norton y Toohey; Pasfield-Neofitou; Pavlenko y Norton; Schreiber).

En cuanto al rol del idioma inglés, cabe resaltar cómo este idioma se sigue expandiendo a un nivel de uso para la comunicación internacional, lo que genera un campo amplio de estudio sobre los procesos relacionados con la adquisición de una L2 (en cualquier contexto de aprendizaje y uso). En un nivel comunicativo, el Internet y sus recursos dan la posibilidad de acceder a procesos en el desarrollo, práctica y uso de una L2; esta herramienta en la actualidad permite desplegar y observar prácticas de interacción entre hablantes o usuarios de un idioma u otro (Chapelle, Pikhart y Botezat).

En México, los jóvenes que actualmente ingresan a la universidad, y que se han formado en el SEM, específicamente en el sistema público, han tenido acercamiento a una serie de estrategias educativas en su trayectoria escolar y al desarrollo de competencias académicas. Los jóvenes llegan a la universidad con prácticas de interacción y de aprendizaje distintas a las de generaciones anteriores sobre todo considerando las prácticas durante y post pandemia (Ravindran, et al.) con las que participan comunicándose de manera cotidiana a través de los recursos sociales y digitales a los que han tenido acceso de manera diferenciada, en Sonora ha sido mayor en comparación con otros estados del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía; Asociación de Internet MX).

De tal manera que, dada la interacción cotidiana de estos jóvenes a través de estos medios, el presente trabajo se enmarca en un contexto en el que han sido estudiantes

que se han formado dentro del SEM, que mantienen prácticas ligadas a la cultura digital y que privilegian la comunicación e interacción utilizando el idioma inglés a través de su participación en las redes sociales, fenómeno referido como Comunicación Mediada por Computadora (CMC) e incluso se interrelaciona con el fenómeno de la cultura digital. Esto es, los jóvenes universitarios actualmente construyen identidades en las que confluyen diversos elementos, entre ellos el uso de los medios sociales y un idioma adicional en su comunicación y expresión cotidiana.

En México se ha explorado poco esta temática por lo que es un tema incipiente en las líneas de investigación (Crovi; Ramírez). Cabe señalar que existe una falta de conocimiento sobre el uso de una lengua extranjera en este contexto, por lo que se considera es necesario indagar acerca del desarrollo del inglés como lengua adicional (L2) en los estudiantes universitarios. El conocimiento de estos procesos se considera importante para el campo de la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL), tanto por el aporte en la comprensión de procesos relacionados con el uso de la lengua (y su contexto) y la exploración de realidades o de nuevas realidades.

En ese sentido, el presente capítulo presenta datos sobre una parte de un estudio sobre el uso del idioma inglés de estudiantes mexicanos formados en el SEM y la incorporación en sus interacciones sociales cotidianas en entornos comunicativos digitales. Esto permitirá visibilizar la construcción de identidades que se forjan a través de la interacción en las redes sociales, actividad privilegiada por los jóvenes (Reinhardt; Thorne).

Marco teórico

La investigación que se ha llevado a cabo en el campo de la ASL acerca del desarrollo de la lengua mediante prácticas de interacción en la CMC como un fenómeno social es diversa. Esto se ha realizado utilizando diversos marcos teóricos tales como la teoría sociocultural o teoría de la actividad, práctica situada, socialización con la lengua o incluso marcos sociocognitivos. Así mismo, otros han estudiado la interacción social o competencia comunicativa que se genera como parte de dicho fenómeno social (Reinhardt; Thorne).

Desde una perspectiva sociocultural, donde el estudio de la lengua se da a partir de aspectos relacionados con la socialización, se han observado posturas teóricas que asumen la existencia de una relación íntima entre la cultura y la mente, y que todo aprendizaje es en primer lugar social y luego individual (Spada y Lightbown). Por lo anterior y, en el estudio de la construcción de identidad, interesa explorar y visibilizar esas prácticas que en lo social son determinantes para un aprendizaje significativo en lo individual, pero además representativo de cada individuo.

Identidad en la adquisición de una segunda lengua (L2)

La identidad es considerada un concepto complejo en diversos campos disciplinarios, aunque también ha sido considerado un fenómeno en el que se interrelacionan diversos elementos; desde la lingüística aplicada, la identidad se explora con relación al uso de una L2. Actualmente, en la lingüística aplicada la identidad también es considerada como un enfoque alternativo en la adquisición de una L2 desde la perspectiva del uso de la lengua (Benson, et al.; Norton y McKinney; Wang).

Norton y McKinney, sostienen que el principal interés en la aproximación a la identidad obedece, por un lado, a la necesidad de una teoría de comprensión de este fenómeno, que vincula al aprendiz de un idioma con su entorno social; por otro lado, a la necesidad de incorporar cómo afectan las relaciones de poder en el entorno social y el acceso a la comunidad de la lengua meta. En este trabajo interesa el primero con relación al rol del aprendiz como usuario en un entorno social, específicamente en redes sociales. En ese sentido, resultan de interés las modalidades y acciones mediante las cuales se practica el idioma y cómo estas son estructuradas socialmente en contextos formales e informales de aprendizaje; ya sea a través de la publicación de contenidos en el idioma o mediante la producción en el mismo, visto como parte integral del proceso de adquisición.

Norton (*Identity 20, Extending 15*) señala que, a pesar de que anteriormente las teorías del lenguaje se centraban en un uso 'ideal y estructurante', ahora el lenguaje es visto no sólo como formas idealizadas e independientes de sus hablantes o usuarios sino como articulaciones en las que, en diálogo con otros, es decir en la interacción social, se

esfuerzan por crear significado. Según Weedon (en Norton, *Extending 15*) el lenguaje es con lo que un individuo construye su subjetividad y a través del cual se visibilizan los pensamientos conscientes y no conscientes, sus emociones, su sentido de sí mismo y las formas de relacionarse en y con el mundo.

Norton, menciona que la identidad se constituye en el idioma y a través de él, y así se usa la lengua para articular o mediar ideas y de esa manera representarse a sí mismos y a las propias relaciones sociales (*Extending 15*). Además, sostiene que la identidad influye en el proceso de adquisición de una lengua y ofrece una teoría integradora entre el estudiante de una lengua como individuo y el mundo social. En ese sentido, también cuestiona las teorías que definen a los estudiantes en binomios, como motivado o no motivado, introvertido o extrovertido, por mencionar los más comunes en las aulas. Es decir, existen diversas condiciones en los aprendices de una lengua que se constituyen en el proceso de su uso y adquisición, ya sea en espacios formales o informales. La identidad, las prácticas y los recursos son mutuamente constitutivas ya que la identidad se ve influenciada por la escuela y lugares de trabajo, así como los recursos que se utilizan, sean simbólicos o materiales, (Norton, *Extending 15*; Wang). En el estudio de la identidad se han relacionado también otros elementos, dentro de los más comunes son el contexto, etnicidad, género, clase, orientación sexual y creencias religiosas (Block).

De tal forma que, el enfoque en este estudio es la exploración de la identidad mediante el uso de la lengua a través de prácticas de interacción social, por lo que es necesario visibilizar la actividad con la lengua en un contexto particular. En este caso interesa el uso del idioma inglés para abordar por un lado la identidad en las redes sociales y la construcción de la identidad con la L2 con un elemento integrador y al mismo tiempo visibilizador: la interacción (lengua y contexto).

Identidad en las redes sociales: interacción

Al referirse a la identidad de la lengua es importante considerar las propias características del entorno en el que se usa. Es decir, al hablar del contexto actual en el que la sociedad y los jóvenes se encuentran inmersos en la comunicación a través de entornos digitales, es innegable reconocer cómo confluyen diferentes aspectos tales como la identidad en las redes sociales en la propia identidad de la lengua y viceversa por el papel que juega el mismo medio o entorno. Los aspectos que podrían influir en las intenciones o motivaciones para expresarse son, por mencionar una, las especificidades de la CMC que se ven a través de las distintas modalidades de los espacios digitales, esto es que, el uso de las diversas propiedades de cada red social, así como el acceso a ellas y el grado de apropiación en la vida cotidiana en cuanto a situaciones sociales y culturales, tiene una implicación en la identidad del sujeto como usuario de este tipo de comunicación (Baldauf, et al.).

Crovi define cultura digital como un concepto relacionado con la integración de las TIC en procesos, actividades y manifestaciones culturales, tales prácticas sociales y comunicativas en la vida cotidiana. Así mismo, se considera que dichas expresiones sociales y culturales tienen origen en la propia identidad del usuario, así que la identificación con estos rasgos resulta distintiva de una identidad en las redes sociales.

En la era de la globalización, la percepción hacia el idioma podría reconfigurarse en el marco de los entornos digitales, ya que se considera que el uso y adquisición de una segunda lengua, particularmente del idioma inglés, se ve rodeado de prácticas de interacción, las cuales son influenciadas por la sociedad. En los entornos digitales como las redes sociales, la identidad se construye a través del manejo de impresiones o 'apariencias',

en el manejo de estructuras de red y en las transiciones en línea y fuera de línea (Baldauf, et al.; Boyd y Ellison). Así mismo, los usuarios de estos entornos crean posiciones muy subjetivas a través de elecciones discursivas y apropiación selectiva de fuentes simbólicas a través de las palabras, imágenes, video u otras modalidades de expresión (Kramsch). Actualmente, es común publicar aspectos de la vida personal en las redes sociales, en donde se publican anécdotas, pensamientos, sentimientos, fotografías, videos o “emoticonos” y se comparten con familiares, amigos o extraños, quienes dependiendo de la privacidad pueden comentar sincrónica o asincrónicamente las acciones realizadas con el uso del idioma (L1 o L2).

La incorporación de internet y los entornos presentes en la vida cotidiana de las personas y la accesibilidad a interactuar, comunicarse y dejar huella provoca que la construcción de la identidad se complemente o fusione con la realidad en lo digital mayormente en los jóvenes, y esto a su vez integra nuevas características que deben ser notadas. Las prácticas de interacción con el uso del idioma inglés (L2) reflejan parte de cómo se proyectan a sí mismos y así el uso del idioma en acciones de participación como parte de la interacción que se da en los entornos digitales, particularmente redes sociales, reflejan la construcción dinámica de su identidad o identidades individuales, (Baldauf, et al.; Block; Fundación Telefónica; Kramsch).

La conceptualización de la interacción se constituye sobre lo que los individuos crean y representan en las acciones de participación además del significado que les atribuyen, así como el significado que le asignan particularmente al uso de otro idioma (L2) como el inglés en sus acciones de participación en las redes sociales. De tal manera que en tales acciones se integran aspectos prácticos, emocionales, relacionales, y cognitivos. Así, se sostiene que los individuos actúan bajo condiciones reales que los rodean, desde una perspectiva social (Hajimaghsoodi y Maftoon) y, por lo tanto, la interacción es entendida en este trabajo, a partir de formas de relación y comunicación con otros, y se propone que puede ser observada a partir de patrones de comunicación, pero también en acciones concretas en la participación en línea a través de las redes sociales con recursos discursivos

(lingüísticos y no lingüísticos) que se utilizan en la CMC con un significado particular. Con el propósito particular de definir y caracterizar la interacción, la teoría de la actividad según el modelo de Engeström (1999, 2001) aporta las bases para visualizar este proceso comunicativo en el que elementos como las herramientas, los sujetos, las reglas (explícitas e implícitas), la comunidad, la división de labor y el objeto, en un contexto determinado, se interrelacionan para producir un comportamiento, en este caso, la interacción. De tal forma que en este estudio se propone partir de los elementos involucrados en la interacción para aproximarse a la construcción de la identidad lingüística (L2).

La participación en las redes sociales, en este estudio, se define como la forma más concreta de visualizar prácticas y acciones que un usuario elige para comunicarse o para hacerse participe y presente en el mundo virtual. Darwin sostiene que lo digital transforma el lenguaje y a su vez a la identidad, además señala que debido a que el sentido de sí mismo de una persona cambia, su identidad es dinámica, múltiple y hasta contradictoria. Así como lo digital proporciona múltiples espacios donde se usa el lenguaje de diferentes maneras, los aprendices de un idioma tienen la posibilidad de transitar entre realidades *online* y *offline* con una mayor fluidez y ejecutar, construir o desarrollar también múltiples identidades. Por lo tanto, al observar su participación en las redes sociales proporcionará datos para la exploración de la construcción de identidad a partir del uso de una lengua en la interacción.

La construcción de la identidad en aprendices o usuarios de una L2 vista a través de entornos digitales, puede ser reconocida a partir de las prácticas discursivas (explícitas e implícitas), tales como las textuales, híbridas o compuestas por la incorporación de elementos como hipervínculos, objetos multimedia como imágenes o memes, fotografías, videos y acciones propias de la configuración del medio como los *pokes*, o reacciones tales como los *likes*, (Chen). Con relación a la utilización de estos espacios comunicativos, estos son ambientes más propicios para desarrollar identidades competentes en la L2 debido a que la comunicación mediada es tan o más usual que la comunicación tradicional cara a cara.

Las posibilidades que ofrecen algunas redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram (tales como personalizar perfiles, actualizar estados, compartir vínculos y fotos, el uso de chats sincrónicos y mensajes asincrónicos para que los usuarios mantengan lazos en línea y fuera de línea) son utilizados para explorar la interacción a través de acciones de participación (Knobel y Lankshear). De tal manera que las interacciones entre miembros y público en red son mediadas a través de dichas acciones utilizando texto directo o mensajes que se publican en un muro general, además de considerar otras acciones como simbólicas, tales como las reacciones y acciones específicas como etiquetar, dar *pokes*, *tweetear* o *retweetear*. Los investigadores sostienen que las redes sociales son sitios ideales para la construcción virtual de su identidad y proyectarla ya que los mismos usuarios tienen la posibilidad de diseñar y personalizar sus propios perfiles.

Metodología y resultados

El presente capítulo, muestra una parte de la metodología realizada en un estudio de caso con perspectiva cualitativa. En este estudio de casos se conformaron dos fases metodológicas, la primera con un enfoque descriptivo a través de una entrevista estructurada y la observación en línea; la segunda fase con un enfoque puramente cualitativo a través de análisis del discurso de las publicaciones registradas en la observación en línea realizada en la primera fase, así como entrevistas semiestructuradas a profundidad. Sin embargo, en este capítulo sólo se presentan los datos de la primera fase como una aproximación inicial al objeto de estudio: la identidad lingüística a través de la interacción. El propósito en esta fase fue dar respuesta a las preguntas:

- 1) ¿Cómo interactúan los jóvenes universitarios en las redes sociales?
- 2) ¿Cómo interactúan en las redes sociales cuando utilizan el idioma inglés?

Cabe mencionar que este estudio se realizó previo a la pandemia por COVID 2019, sin embargo, los resultados podrían interpretarse a manera de proyección sobre la importancia en tiempos post pandemia. Para desarrollar el estudio se realizó un muestreo

'intencionado' a través de la encuesta (McMillan y Schumacher, 2011, 407) con la función de seleccionar participantes. A dicha encuesta se le dio difusión entre estudiantes universitarios en una institución de educación superior pública en Hermosillo, Sonora, México, y fueron captados en los cursos de inglés general de niveles intermedios y avanzados que se ofertan en esa misma institución.

Se encuestó a 157 estudiantes con el objetivo de identificar manera general dos componentes analíticos correspondientes a las dos preguntas mencionadas: 1) identidad en redes sociales (prácticas en el uso, acceso y apropiación de redes sociales) y 2) la interacción con el idioma inglés en las redes sociales. A partir de los resultados de dicha encuesta se identificó, de manera preliminar, a los jóvenes con un alto rango de identificación con el uso de redes sociales y un uso muy frecuente del inglés en las redes, además de considerar su historial escolar. Así, fue posible observar que una gran parte de los encuestados se identificó altamente con el uso de redes sociales y con el uso frecuente del idioma inglés para interactuar en esos espacios a través de conversaciones y publicaciones en línea. Se realizó una preselección de jóvenes y se le dio seguimiento al proceso en el que se invitaba a seguir participando, específicamente a los que habían cursado los niveles escolares previos en el Sistema Educativo Mexicano, en instituciones públicas. Cabe mencionar que fueron 31 estudiantes de diferentes programas de licenciatura los que cumplían con todos los criterios de selección. Quince de ellos proporcionaron datos de contacto, es decir estuvieron de acuerdo con continuar, y se les invitó a una entrevista y posteriormente accedieron a ser parte de la observación en línea.

Así, en este capítulo, se presentan resultados de dos jóvenes Ana y Aldo (se usan seudónimos para proteger su identidad). Cabe mencionar que las historias de éxito en cuanto a acceso a recursos tecnológicos y competencia alta en inglés fueron pocos -no obstante, existentes, lo que permite el estudio de casos a detalle.

Entrevista estructurada

La entrevista fue estructurada con base en la encuesta utilizada para la selección de participantes: Se realizó de esta manera para personalizar la información y así

confirmar, ampliar y al mismo tiempo detallar los datos obtenidos. Coincidió que ambos participantes compartían características similares tales como ser estudiantes del mismo programa de licenciatura, así como ser compañeros de clase; asimismo, es importante mencionar que sin conocimiento de causa resultó que ambos fueron estudiantes de la responsable del presente estudio.

De manera particular, los datos obtenidos estos participantes representan a esa parte de jóvenes que interactúa altamente con el idioma inglés en las redes sociales lo cual permitiría visibilizar como primer acercamiento su identidad con el idioma a través de estos entornos. En adelante se presentan los datos correspondientes al análisis de cada componente analítico.

Identidad en las redes sociales

En este componente se tomaron en cuenta como características relevantes a la identidad rasgos sobre el uso, acceso y apropiación de las redes sociales. Ambos participantes mencionaron que Twitter es la red que más utilizan seguida de Facebook y luego Instagram (en ese orden de frecuencia). Ambos mencionaron que realizan acciones en las redes sociales varias veces al día y son usuarios activos desde corta edad (entre 9 y 11 años), acceden a las redes sociales desde sus propios dispositivos personales y consideran que las redes sociales son parte de su identidad, es decir no serían los mismos sin ellas.

Ana de 21 años y Aldo de 20, ellos aprendieron inglés durante su formación escolar, sin ningún tipo de instrucción adicional en el idioma. Para ellos en particular fue Twitter la red más utilizada seguida de Facebook e Instagram, entre otras afirmaciones sobre su identificación con las redes. Realizan acciones en las redes sociales *varias veces al día*; son usuarios activos desde corta edad, acceden a las redes sociales desde sus propios dispositivos personales y consideran que las redes sociales son parte de su identidad, no serían los mismos sin ellas.

En este componente, fue posible identificar, a través de las expresiones de ambos participantes, que se encuentran muy activos en las redes y que su uso, acceso y apropiación son indicadores de la inmersión en la cultura digital lo que permite caracterizar su identificación con estas herramientas, lo que los ubica como parte de esta generación que se ha formado de cerca en el uso de estas.

Interacción con el idioma inglés en las redes sociales

Como parte del componente de la interacción con el idioma inglés fue importante conocer cómo utilizaban el idioma en las redes sociales para interactuar. Ana y Aldo mencionaron utilizar más frecuentemente acciones como *copiar, reenviar, y compartir contenido*, así como *dar likes* a las publicaciones de su interés y *generar mensajes para sus contactos*, así como *conversar en línea*. Además, mencionaron que les gusta expresar sus intereses y emociones con el idioma especialmente en ciertas *temáticas*, así como *alentar algunas causas sociales*.

Entre las prácticas lingüísticas, que mencionaron utilizar con mayor frecuencia, se encuentra el uso de alternancia de códigos entre el español (L1) y el inglés (L2), esto en función de lo que quieren transmitir cuando para ellos no existe una expresión precisa en alguno de los dos idiomas. Les gusta expresar sus sentimientos o formas de pensar tal y cual ellos lo perciben, por lo que en ocasiones se les facilita hacerlo combinando códigos (L1 – L2); ellos consideran estas prácticas como parte de su identidad bilingüe.

Al momento de la entrevista algunas respuestas de ambos participantes cobraron otro significado al de la encuesta lo que hizo posible precisar en mayor medida sus experiencias. Los dos componentes de la encuesta y la entrevista se consideran una primera aproximación a la construcción de su identidad a través de las redes sociales. A partir de los datos obtenidos fue posible determinar la necesidad de profundizar la exploración y análisis de la caracterización de la interacción como parte fundamental en la visibilización de la identidad con el idioma a través de técnicas adicionales como la observación en línea.

Observación en línea

La observación en línea de ambos participantes se realizó por un período de tres meses en tres redes sociales: Twitter, Facebook e Instagram. En esta observación se consideraron sólo interacciones en las publicaciones realizadas; fueron cuatro elementos analizados 1) el tipo de publicación, 2) el contenido de la publicación, 3) la selección de código (idioma) y 4) las reacciones a sus publicaciones.

En el caso de Ana, se registraron 545 publicaciones en Twitter, 67 en Facebook y 3 en Instagram. En Twitter se observó un patrón en el *tipo de publicación*, su forma de interactuar se caracterizaba más con *retweets* de texto y agregaba texto propio utilizando alternancia de código (su toque personal). En Facebook, se observó que compartía contenido sin agregar texto propio, pero el mensaje con imágenes y texto en inglés; y en Instagram se observaron publicaciones donde muestra fotografías personales utilizando alternancia de códigos en los pies de foto, por ejemplo, *'tb al segundo día más feliz de mi vida'* (*tb'* o *throw back* en inglés) *regrésenme al segundo día más feliz de mi vida* (traducción propia).

Twitter fue la red social con mayor número de publicaciones de Ana, por lo que se presentan los datos correspondientes a esta plataforma. Se observó que el *tipo de contenido* fue principalmente con texto o texto propio, esto es, generar contenido para sus contactos, y el tipo de publicaciones con mayor porcentaje corresponde a *retweets*, es decir acciones como reenviar y compartir contenido. Con relación a la *selección de código*, ella utilizó el inglés y el español con igual frecuencia, y en menor medida la alternancia de estos códigos. Otro elemento que se consideró parte de la interacción con los contactos, fueron las *reacciones*. Se observó que, a mayor número de publicaciones, menor número de reacciones. Es decir, Twitter fue donde más publicó y obtuvo un menor porcentaje de reacciones, por el contrario, en Instagram realizó 3 publicaciones, pero obtuvo mayor número de reacciones. También, se consideraron publicaciones con texto propio o tweets con mayor número de reacciones, una en español que dice *'disculpe profe no hice la tarea...'* y la otra en inglés que dice *'i'm so ready for tomorrow'* -lista para mañana-

(traducción propia) en este texto se observa el uso del pronombre singular en primera persona en minúscula.

En el caso de Aldo, se observó de igual forma que Twitter fue donde más publicaciones realizó (N=259), 75 en Facebook, y 12 en Instagram. El *tipo de contenido* en sus publicaciones fue principalmente con texto y texto propio, que es una acción de generar mensajes, a diferencia de las publicaciones con algún contenido multimedia. El *tipo de publicaciones* más recurrente fueron los *re-tweets*, es decir, acciones en las que se copia, reenvía o comparte contenido. Y la *selección de código* se concentró principalmente en el idioma inglés y en menor frecuencia en español, casi no publica con alternancia de códigos a diferencia de Ana. En las *reacciones* que reciben sus publicaciones se muestra el mismo fenómeno que en las redes sociales de Ana, mayor número de publicaciones menor número de reacciones. En el caso de Aldo sus publicaciones se caracterizaron principalmente por ser sólo en inglés. Una de ellas fue: '*Ma'am this is a Walmart, we don't do scientific research here*' (señora esto es Walmart, no hacemos investigación científica aquí, traducción propia).

De las publicaciones de Aldo observadas, de las más comunes o relevantes fue una en Twitter, donde se muestra un *re-tweet* de una imagen con las siglas de la comunidad LGBT, aludiendo a la sigla *Lady Gaga Beyoncé Telephone*, esto proporciona un dato muy relevante a su identidad y al uso del inglés que marca la necesidad de profundizar de manera individual (parte de la segunda fase del estudio no abordada en este capítulo). En Facebook se observó una imagen tipo meme con un mensaje compuesto en inglés, dos mensajes en uno: '*I NEED A HUGE amount of money*' (*NECESITO UN-A-BRAZO/gran cantidad de dinero*, traducción propia), y en Instagram publicaciones frecuentes de fotografía personal con efectos especiales y un pie de foto con *emojis*, en los comentarios de esas publicaciones se observó la interacción de Aldo con sus contactos utilizando el idioma inglés.

En suma, a partir de los datos sobre acciones y formas de expresión con el idioma es posible visibilizar las tendencias de esos jóvenes en cuanto a sus preferencias al utilizar el idioma lo que marca de una manera muy especial su identidad.

Análisis y reflexión

La interacción en las redes sociales ha sido estudiada por muchos, desde diferentes perspectivas, desde las dinámicas de acción hasta el uso del lenguaje como las prácticas multilingües, así como en la construcción de identidad y procesos de aprendizaje e interacción social (Bagarukayo, et al., Covi; Kitade; Kulavuz-Onal y Vásquez; Lam; Satar y Akcan; Warner y Chen).

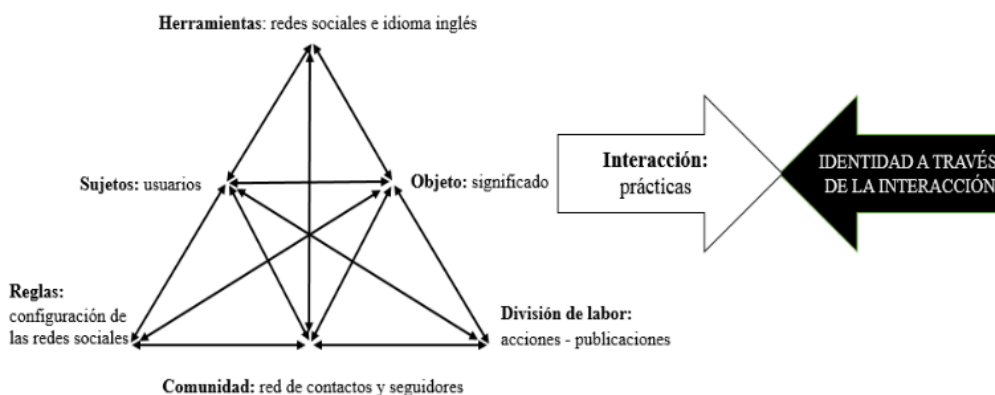
Es importante mencionar que el principal motor del estudio ha sido las prácticas interactivas con el idioma inglés en las redes sociales como una aproximación inicial a la construcción de identidad. Esto en un contexto en el que convergen diversos ámbitos en lo que se forja la identidad, tales como su trayectoria escolar, así como el de la cultura digital. Adicionalmente las prácticas de interacción en entornos como las redes sociales, con un lenguaje muy particular y referente identitario de los usuarios y sus comunidades.

En la conceptualización de la interacción como parte de la construcción de la identidad con el idioma, es importante señalar que las prácticas interactivas fueron observadas a partir de elementos que se interrelacionan en la actividad en general en las redes. En ese sentido, la descripción de la interacción en este estudio se inspiró a través de la reconceptualización de la teoría de la actividad en el modelo de Engeström (1996, 2001).

En el contexto del estudio la interacción se define como el conjunto de elementos que se constituyen con características propias del contexto, aplicado en el contexto del estudio, los elementos originales del modelo, se transfieren a la situación específica en donde las *herramientas* de dicho modelo son en este contexto las redes sociales y el idioma inglés, los *sujetos* son los usuarios, las *reglas* son la configuración de las redes sociales, la *comunidad* son la red de contactos y seguidores en cada una de las

plataformas, la *división de labor* son las acciones y publicaciones compartidas y reenviadas con o sin modificación que genera tendencias en las temáticas en estos medios y finalmente el *objeto* que es el significado que se obtiene a través de las intenciones y motivaciones de los participantes o usuarios en su interacción (ver figura1). Es decir, es necesario ver que la interacción no es unidireccional ni totalmente inconsciente, sino que está sujeta y depende de los otros elementos. Una vez visualizadas todas las interrelaciones, en su conjunto, emerge la caracterización de la interacción y el análisis de la identidad como un producto de la actividad con el idioma inglés en las redes sociales, todo un fenómeno complejo.

Figura 1. Modelo de la interacción con el idioma inglés a través de las redes sociales



Fuente: elaboración propia (adaptado de Engeström, 1996, 2001).

Es posible decir que, ambos estudiantes consideran que las redes sociales son parte de su identidad, ya que no serían los mismos sin ellas. En ambos casos, es notable que llevan a cabo diferentes acciones de interacción con el idioma a través de diferentes plataformas, donde una, Twitter, es la más utilizada por lo que tiene un significado especial.

Estos jóvenes realizan acciones en las redes sociales varias veces al día; les gusta expresar sus intereses, emociones y alentar causas; generalmente se expresan sobre diferentes temáticas utilizando el idioma inglés: comida, entretenimiento, escuela, caridad, cuidado del medio ambiente, reflexión sobre la vida y relaciones interpersonales de amistad o amorosas.

Ana y Aldo hacen uso de la alternancia de códigos (L1 – L2) por distintos motivos, según su percepción, por un lado, consideran que lo hacen para expresar sus sentimientos o formas de pensar tal y cual ellos lo perciben, por lo que en ocasiones se les facilita hacerlo combinando códigos (L1 – L2) e incluso mezclándolos (codeswitching). Por otro lado, utilizan estas prácticas translingües en su representación de lo que quieren transmitir, cuando consideran no existe una expresión exacta en algún idioma (L1 – L2) cuando quieren expresarse, por lo que consideran estas prácticas son parte de su identidad.

El uso del idioma es parte también de la cotidianidad de su identidad como instructores y aprendices del idioma en proceso, por la naturaleza del programa académico en el que están adscritos, enseñanza del inglés, pues es parte de su día a día estar en contacto y en uso constante del idioma. Por lo tanto, posiblemente resulte comprensible sea de igual forma en sus redes sociales ya que se encuentran inmersos en el fenómeno de interacción y socialización digital lo que permite dar cuenta de su identidad tanto en las redes como con el uso del idioma inglés.

En conclusión, en el contexto del estudio, la generación de jóvenes universitarios ha desarrollado prácticas con el uso del idioma inglés y las redes sociales. Por lo anterior, dichas prácticas hoy en día son un rasgo importante en la construcción de su identidad que se forja y reproduce a la par que sus prácticas de interacción y de socialización. La interacción a través de los mencionados entornos digitales y con el idioma en un nuevo escenario social y cultural juega un rol importante en el modo de significar y aprender, ya que ésta contextualiza y enmarca la adquisición, aprendizaje y uso del idioma, L1- L2 (Bucholtz y Hall; Buckingham

Chen; Darwin; Lam; Lave y Wegner; Norton, *Identity 20, Extending 15*; Pavlenko y Blackledge; Thorne, et al.). En ese sentido, es importante resaltar que este fenómeno, que de alguna forma se generó en su proceso de formación, lo que marca de manera particular las formas de comunicación y aprendizaje del idioma. Es importante seguir estudiando la temática, así como impulsar estrategias que promuevan la incorporación de las nuevas competencias y habilidades en más programas educativos, especialmente en el campo de aprendizaje de lenguas.

Referencias Bibliográficas

Asociación de Internet MX. *20° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2024*, estudios de la asociación de internet MX, versión pública, 2024.
<https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>

Bagarukayo, Emily, et. al. "Activity Theory as a lens to understand how Facebook develops knowledge application skills". *International Journal of Education and Development using ICT*, Vol. 12 No. 3, 2016, pp. 128-140, <https://www.learntechlib.org/p/174316/>

Baldauf, Heike, et al. "The Effects of Social Media on the Dynamics of Identity: Discourse, Interaction and Digital Traces". *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol, 20, No. 1, 2017 <https://doi.org/10.4000/alsic.3004>

Benson, Phil, et al. "Second Language Identity. Second Language Identity in Narratives of Study Abroad". Palgrave Macmillan, pp. 17-33, 2013, https://doi.org/10.1057/9781137029423_2

Block, David. *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press, 2003.

---. *Second language identities*. Continuum, 2007.

Boyd, Danah, y Nicole. B. Ellison. "Social network sites: Definition, history, and scholarship". *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol.13 No. 1, 2007, <https://academic.oup.com/jcmc/article/13/1/210/4583062>.

Bucholtz, Mary, y Kira Hall. "Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach". *Discourse Studies: An Interdisciplinary Journal for the Study of Text and Talk*. SAGE Publications. Vol. 7 No. 4-5, 2005, pp. 585-614, <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>.

Buckingham, David. *Youth, identity and digital media*. Cambridge. MIT Press. 2008.

Chapelle, Carol. *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Pub, 2003.

Chen, Hsin-I. "Identity Practices of Multilingual Writers in Social Networking Spaces". *Language Learning y Technology*, Vol.17, No. 2, 2013, pp. 143–170, <http://dx.doi.org/10125/44328>.

Crovi, Delia. *Redes sociales digitales: Lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. UNAM-La Biblioteca, 2016.

Darvin, Ron. "Language and identity in the digital age." *The Routledge handbook of language and identity*. Editado por Siân Pearce, Routledge, 2016, pp. 523- 540.

DePew, Kevin. "Social media at academia's periphery: Studying multilingual developmental writers' facebook composing strategies". *The Reading Matrix*, Vo.11, No. 1, 2011, pp. 54–75.

Eleta, Irene. "Multilingual use of Twitter: social networks and language choice." *CSCW '12: Computer Supported Cooperative*. Work Association for Computing Machinery, 2012, <https://doi.org/10.1145/2141512.2141621>

Engeström, Yrjö. "Developmental work research as educational research". *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, Vol.8, No. 1, 1999, pp. 131-143, <https://doi.org/10.1023/A:1008648532192>

---. "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001, pp. 133-156, DOI: 10.1080/13639080020028747

Fisher, Eran. "Contemporary Technology Discourse and the Legitimation of Capitalism". *European Journal of Social Theory*, Vol. 13, No. 2, 2010, pp. 229–252, DOI: 10.1177/1368431010362289

Fonseca, Clotilde. *Aprendizaje en la era digital: Brecha digital y brecha cognitiva*. 2010, <http://www.cepal.org/elac2015/noticias/paginas/7/40837/clotilde-fonseca.pdf>

Fundación Telefónica. *Identidad digital: El nuevo usuario en el mundo digital*. Ariel, 2013.

Gomez-Urrutia, Verónica, y Andrés Jiménez. "Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as". *Convergencia, Toluca*, Vol. 29, 2022, <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17430>

Hajimaghsoodi, Arezoo, y Parviz Maftoon (2020). "The Effect of Activity Theory-based Computer-assisted Language Learning on EFL Learners' Writing Achievement". *Language Teaching Research Quarterly*, Vol.16, 2020, pp. 1-21, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1270378.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Usuarios de tecnologías de la información. Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnología de información en los hogares, 2023*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/>

Kachru, Braj. *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non- native Englishes*, University of Illinois Press, 1986.

Kitade, Keiko. "Second language teachers' identity development through online collaboration with L2 learners". *CALICO Journal*, Vol. 31, No. 1, 2014, pp. 57–77, DOI: 10.11139/cj.31.1.57-77

Klimanova, Liudmila, y Svetlana, Dembovskaya. "L2 identity, discourse, and social networking in Russian". *Language Learning & Technology*, Vol. 17, No. 1, 2013, pp. 69–88, DOI: <http://dx.doi.org/10125/24510>

Knobel, Michele, y Colin Lankshear. "Digital literacy and participation in online social networking spaces". *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, Editado por Knobel, Michele, y Lankshear, Colin, pp. 249–278. Peter Lang, 2008.

Kramersch, Claire. *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press, 2009.

Kulavuz-Onal, Derya, y Camilla Vásquez. "Thanks, shokran, gracias": Translingual practices in a Facebook group. *Language Learning y Technology*, Vol. 22, No. 1, 2018, pp. 240–255, <https://dx.doi.org/10125/44589>

Lam, Wan Shun Eva. "L2 Literacy and the Design of the Self: A Case Study of a Teenager Writing on the Internet." *TESOL Quarterly*, Vol. 34, no. 3, 2000, pp. 457–82, <https://doi.org/10.2307/3587739>.

Lam, Wan Shun Eva. "Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations". *Language Learning & Technology*, Vol. 8, No. 3, 2004, pp. 44–65, <http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html>

Lave, Jean, y Etienne Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.

México. Diario Oficial de la Federación acuerdo no. 442 del 26 de septiembre. *Anexo Único del Acuerdo Secretarial por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Secretaría de Educación Pública, 2008.

Norton, Bonny, y Carolyn McKinney. "An identity approach to second language acquisition". *Alternative approaches to second language acquisition*, editado por Dwight Atkinson, Routledge, 2011, pp. 142- 181.

Norton, Bonny, y Kelleen Toohey. "Identity, language learning, and social change". *Language teaching*, Vol. 44, No. 4, 2011, pp. 412-446. DOI 10.1017/S0261444811000309.

Norton, Bonny. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Editorial Dunker, 2000.

Norton, Bonny. *Extending the conversation. Identity and language learning*. Bristol: Multilingual Matters. 2013

Pasfield-Neofitou, Sarah. "Online domains of language use: second language learners' experiences of virtual community and foreignness". *Language Learning y Technology*, 15(2), 2011, pp. 92–108, <http://dx.doi.org/10125/44253>.

Pavlenko, Aneta, y Bonny Norton. "Imagined communities, identity, and English language learning". *International handbook of English language teaching*, editado por Jim Cummins y Chris Davison, Springer International Handbooks of Education, vol 15, ch.39, 2007, pp. 669–680, https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_43

Pavlenko, Aneta, y Adrian Blackledge. "Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts". *Negotiation of identities in multilingual contexts*, editado por Aneta Pavlenko y Adrian Blackledge, Multilingual Matters, 2004, pp. 1–33.

Pikhart, Marcel, y Onorina Botezat. "The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition", *Procedia Computer Science*, Vol. 192, 2021, pp. 1621-1628, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>

Ramírez, Cynthia. "Enseñanza del inglés a través de la historia de México". 2020, <https://dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/13.pdf>

Ravindran, Latha, et al. "The Impact of Social Media on the Teaching and Learning of EFL Speaking Skills during the COVID-19 Pandemic". *Proceedings*, Vol. 82, No. 1, 2022, pp. 38. <https://doi.org/10.3390/proceedings2022082038>

Reinhardt, Jonathon. "Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking". *Language Teaching*, Vol. 52, no. 1, 2019, pp. 1-39, doi:10.1017/S0261444818000356

Robins, Kevin, y Frank Webster. *Times of the technoculture: from the information society to the virtual life*. Routledge, 1999.

Satar, Müge, y Sumru Akcan. "Pre-service EFL teachers' online participation, interaction, and social presence". *Language Learning and Technology*, Vol. 22, no. 1, 2018, pp. 157–183, <https://dx.doi.org/10125/44586>

Schreiber, Brooke. "'I Am What I Am': Multilingual identity and digital translanguaging". *Language Learning and Technology*, Vol. 3, 2015, pp. 69–87, <http://dx.doi.org/10125/44434>

Spada, Nina, y Patsy M. Lightbown. "Second language acquisition". *An Introduction to Applied Linguistics (2a ed)*, editado por Norbert Schmitt y Michael Rodgers, Hodder Education, 2010.

Thorne, Steven, et al. "Technologies, Identities, and Expressive Activity". *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 35, 2015, pp. 215-233, doi:10.1017/S0267190514000257

Thorne, Steven. "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication". *Language Learning and Technology*, 7(2), 2003, pp. 38–67. <http://dx.doi.org/10125/25200>

Turpo, Osbaldo. "Los discursos tecno-pedagógicos sobre los usos de las Tic en educación". *Universidad y Sociedad*, Vol. 10, no. 1, pp. 111-116, marzo 2018, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100111&lng=es&tlng=es

Warner, Chantelle, y Hsin-I Chen. "Designing talk in social networks: What Facebook teaches about conversation". *Language Learning & Technology*, Vol. 21, no. 2, 2017, pp. 121–138, <https://dx.doi.org/10125/44614>

Wang, Ying. "Authenticity of Identity and Second Language Learning". *SAGE Open*, Vol. 11, NO. 4, 2021 <https://doi.org/10.1177/21582440211068516>

CAPÍTULO V
DESIGNING TEXT-BASED ASYNCHRONOUS ONLINE DISCUSSION
FORUMS/BOARDS: A REVIEW OF LITERATURE

GABRIEL FRANCISCO LEON FONTES

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de literatura de elementos a considerar a la hora de diseñar foros de discusión en línea asíncronos, así como de las ventajas y desventajas que se han estudiado a la fecha. Se realiza una progresión temporal de investigaciones desde 1994 hasta la fecha recopilando una serie de recomendaciones a considerar para educadores o instructores que deseen incluir foros de discusión en sus clases.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación Asíncrona, Comunicación Mediada por Computadora, Foros de Discusión Asíncronos, Foros de Discusión Asíncronos Basados en Texto.

Abstract

This article presents a literature review of elements to consider when designing asynchronous online discussion forums, as well as the advantages and disadvantages that have been studied to date. A temporal progression of research from 1994 to date is carried out, compiling a series of recommendations to be considered for teachers or instructors who wish to include discussion forums in their classes.

Keywords: Foreign Language Teaching, Asynchronous Communication, Computer-Mediated Communication, Asynchronous Discussion Forums, Text-Based Asynchronous Discussion Forums.

Résumé

Cet article présente une analyse documentaire des éléments à prendre en compte lors de la planification des forums de discussion en ligne asynchrones, ainsi que les avantages et les inconvénients qui ont été étudiés à ce jour. Une progression temporelle de la recherche de 1994 à aujourd'hui est faite, compilant une série de recommandations à prendre en compte pour les éducateurs ou instructeurs qui souhaitent utiliser des forums de discussion dans leurs classes.

Mots-clés: Enseignement des Langues Étrangères, Communication Asynchrone, Communication Médiatisée par Ordinateur, Forums de Discussion Asynchrones, Forums de Discussion Asynchrones Basés sur le Texte.

Scope and Rationale

The present text aims to present considerations of using synchronous online interaction in the form of text-based discussion forums dwelling on the advantages and disadvantages that using this form of computer mediated communication (CMC) may bring to the Foreign Language Teaching (FLT) classroom. It intends to give instructors, or anyone interested in implementing discussion forums, a guide, or tools to better design and implement asynchronous online discussion forums.

Searches in Google Scholar with different combinations of the words “discussion forum/fora, CMC, ALCMC, AoD, discussion boards, asynchronous, and EFL/ESL/TESOL/TEFL” were used. Three hundred and one articles were explored for this review from 1994 to 2022, they were then analyzed in search of suggestions or recommendations on why or why not to implement discussion forums and how to do so until saturation. The articles selected were downloaded either from there or from different platforms such as Wiley, JSTOR, ELT Journal, Springer, EBSCO, Scielo, Scindirect among others.

Introduction

With the widespread use of technology, online environments in the educational setting of FLT have become increasingly popular. In online or Blended Learning (BL) environments, interaction is a key element to consider, and the time and type of interaction that students have with their classmates and teachers during the online portion of instruction becomes important. To emulate online the communication that occurs in the face-to-face (F2F) language classroom, FLT needs the support of technology as it can mediate the communication between individuals in online settings, this is often referred to Computer Mediated Communication (CMC).

Pellettieri (2010) explains that one type of interaction used through technology nowadays is Synchronous Computer Mediated Communication (SCMC), which involves communication that occurs instantaneously or in “real time” over a network and displayed to the interlocutors in a shared digital space. The author states that studies show that SCMC “facilitates the acquisition of oral competence” (p. 42). Payant and Bright (2017) explain that SCMC’s counterpart, APMC, is understood as one that presents the opportunity for “learners to mediate their learning via technology, but they are not required to be online at the same time” (p. 793).

In 2013, Nicolás Pino mentions that although SCMC currently seems to enable development of speaking, its counterpart, Asynchronous Computer Mediated Communication (APMC) “is relegated to written practices such as sending e-mails or using online bulletin boards. (p. 26)” Morris and Blake (2022), contend that in “Computer Assisted Language Learning (CALL) literature, APMC encompasses exchanges via e-mail, discussion forums, pre-recorded video messages, and even voice boards” (p. 148).

Loncar, Barrett and Liu (2014), mention that in both environments, blended and online, learners are asked to interact with both classmates and materials (p. 94); this is the scenario where SCMC and APMC can assist FLT. They also state, citing Chen and Wang (2009), that “teachers, from primary school to university, are increasingly aware of the

affordances of online forums to promote interaction and complex thinking that is not always effective in traditional face-to-face learning situations.” (p. 94)

This literature review will focus on ACMC, specifically on asynchronous online discussion (AoD) forums advantages, disadvantages, and considerations to contemplate when designing discussion forum tasks in a FLT class.

Asynchronous Computer Mediated Communication (ACMC)

Morris and Blake (2022) claim that with the widespread use of technology nowadays, teaching without some form of technology would be a very limited and artificial learning environment. They posit that “we are all social beings who explore and mediate the world through our interactions with one another” and that this inherent characteristic “carries over into the digital realm as well.” (p. 148)

They highlight that “CMC is firmly grounded on this social bedrock in which interactive exchanges occur, which is reflected in two theoretical perspectives that remain predominant in the field of SLA: the Interaction Hypothesis and the Sociocultural Theory” (p. 149). Thus, Computer Mediated Communication (CMC) enables this interaction, which is necessary for learning to occur, in an online or blended environment. The term CMC both in ACMC and SCMC is short in scope due to the digital tools available today. However, these terms will be used to refer to synchronous online interaction (SCMC) and to asynchronous online interaction (ACMC) given the limited terms available.

There is a growing amount of research on the effect of both synchronous and asynchronous online interaction over the learning of foreign languages. The following section will focus on the advantages of ACMC. This can provide valuable insight for FL teachers considering including AoD in their classes.

Benefits of using ACMC

McIntosh, Braul and Chao (2003) mention in their study that research consistently identifies 2 major benefits of ACMC: 1) deeper thought process and 2) facilitation of

collaborative learning (64). Similarly, Hew & Cheung (2003), indicate that ALCM “allows students to participate in the discussion at a pace that they are comfortable with”, which gives learners “ample time to respond to other students’ comments.” They add that this delayed interaction might help develop thinking skills, and problem solving. In addition, they state that discussion forums demand from learners the presentation of their thoughts in the form of language and that these thoughts can be worked on and improved through questioning, clarifying, or elaborating.

The same authors also mention that ALCM fosters a level of reflection that often does not occur in F2F classes. They suggest that just the simple fact of expressing their thoughts can assist in organizing their ideas more clearly. Finally, they state that ALCM allows for higher order thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation to be developed (p. 3-4).

Kung-Ming & Khoon-Seng (2009), report that the advantages of asynchronous interaction are:

- a. flexibility, because “it allows the access to learning material at anyplace and anytime” and learners can “participate when and if they want to”,
- b. time to reflect, because “there is no need to give immediate response. It gives the opportunity for learners to think, research, reflect, formulate, and back up their ideas and thoughts in a more coherent and concise manner”, adding that learners can “access archived discussions to follow the flow of discussion”, and “wait and input their ideas when they are comfortable with the discussion”,
- c. anonymity or pseudonymity, where “learners feel more confident and contribute more as there is less pressure”, arguing that “this is especially true for learners who tend to be shy or laid-back in classes”,
- d. no time-zone constraints, explaining that it “is available at the time convenient to learners around the world” since synching with their time zones is not an issue,

- e. situated learning, because “it provides opportunities to integrate ideas being discussed in the course with experiences on the job or home front”, and is it
- f. cost effective, because they consider that “text-based systems like e-mail require little bandwidth and low-end computers to operate and thus provide equitable access for learners.” (p. 123)

Wilches (2014), explain that APMC “enables students to take their time to elaborate ideas and edit as many times as necessary before posting” (p. 53). All these points are an important element to consider when designing asynchronous online interactions as they represent a possibility to slow down real communication, and thus allow learners more time to develop their ideas. APMC through discussion forums will be discussed in the following section.

Asynchronous Online Discussions (AoD)

APMC in the form of discussion forums, often referred to as Asynchronous Online Discussions (AoD), has gained acceptance in the last decade. Scott and Ryan (2009), mention that “The use of computer-mediated communication (CMC) medium is evident in the curriculum of many courses throughout the physical world in universities such as in Australia, New Zealand, South Korea, the UK, and the USA” (p. 105). They explain that learning through AoD forums is a meaningful strategy for learners to progress in their language skills. James et al. (2022) argue that “Higher education (HE) has seen a progressive increase in literature investigating pedagogical use of Asynchronous Online Discussion Boards (AODB) and facilitated online discussion boards” (p. 1).

Kadagidze (2014) makes the case that a specific use for discussion forums, “to negotiate and construct knowledge, is an example of using the technology as a cognitive tool... Cognitive tools and environments stimulate cognitive learning strategies and critical thinking.” Additionally, she elaborates that learners read their classmates answers and interpretations and compare them with their own ideas saying that this is a process of

“reflection, construction and reconstruction of domains of knowledge”, adding that this leads to a deeper and more lasting learning (p. 257).

Nami F., Marandi, S. S., & Sotoudehnama, E. (2018), contend that “despite the abundance of research in this regard across other disciplines”, research on the “potential of discussion lists for promoting asynchronous interactions and the nature of such exchanges in the context of CALL teacher preparation remain scant” (p. 2). One of the ways in which asynchronous interaction can occur online is through text-based asynchronous online discussion (AoD) forums. The most relevant findings that these forums report on language teaching are discussed below.

Text-based Asynchronous Online Discussions

Background

Text-based Asynchronous Online interaction (ACMC) saw their beginning in discussion forums in more formal academic settings. Metz (1994), dates it back to 1969 with the creation of e-mail programs and states that “researchers have used it as a tool to examine its effectiveness within organizational, interpersonal, and mass communication contexts” (p. 32). He explains that “under organizational theory, CMC is used under two criteria: Task-related use and social-use” (p. 48).

There are studies that show affordances or constraints of using text discussion forums starting from the work of Metz (1994), who wrote a literature review of CMC up to that moment, to more recent work by Cheng et al. (2022), discussing how CMC through AoD forums helps learners develop problem-solving skills and how this affects overall course grade (p. 737). The impact of text-based forums on language learning and education in general has been studied for almost thirty years now and research has generated varied contributions to this field but is not as widespread in the field of FLT.

The earliest research study available was Metz (1994), where he advocated for CMC to be recognized not as a broader set of communication but as its own context. He

explained that “CMC's "models" are delineated by the structural definition of the programs which support electronic communication” and that these electronic models replaced theoretical ones (p. 44). This article did not explore impact yet but was trying to better understand the meaning of CMC. Models for CMC are discussed in the following section.

Models for AoD in CMC

Anderson et al. (1997), contributed to the literature on CMC with the development of a five-phase interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. The five phases were:

PHASE I: Sharing/comparing of information, PHASE II: The discovery and exploration of dissonance or inconsistency among ideas, concepts, or statements (This is the operation at the group level of what Festinger calls cognitive dissonance, defined as an inconsistency between a new observation and the learner's existing framework of knowledge and thinking skills.) PHASE III: Negotiation of meaning/co-construction of knowledge. PHASE IV: Testing and modification of proposed synthesis or co-construction. PHASE V: Agreement statement(s)/applications of newly constructed meaning. (Anderson et al., p. 414)

They theorized "interaction in a CMC context" as the vehicle for the co-construction of knowledge (p. 428).

Perhaps one of the most relevant studies in the field of CMC is the one by Garrison et al. (2000), where they describe their Community of Inquiry model or “CoI” (88) explaining that for CMC to be effective there needs to be: 1) teaching presence, 2) social presence, and 3) cognitive presence (p. 88). This model has also generated research studies in an attempt to test it, the most relevant will be discussed below. The following section discusses the advantages of using text-based AoD forums and considerations that might be relevant for teachers considering implementing AoD in their classrooms.

Advantages of using text-based AoDs

Freeman & Capper (1999), discussed that “simulation enhanced student learning and helped prepare students for effective technology usage in the workplace”, adding that the “anonymity appeared to allow students to challenge their own stereotypic views of gender and race as well as their views about the content of securities markets regulation”. They also commented that the sole simulation “appears to show greatest potential when the subject matter has an inherent conflict or ambiguity” (p. 112). Additionally, they mentioned that “anonymous asynchronous web-based role simulation without the web ... is simply not possible” (p. 95) Anonymity is discussed later as it is not recommended in classrooms.

Beaudin (1999), highlighted the importance of learners staying on topic when using AoD and indicated four techniques in order of importance as rated by online instructors for maintaining AoD on topic:

1) “Carefully design questions that specifically elicit on-topic discussion”, further highlighting that “online instructors should be encouraged to develop questions that are clear, concise, and directly relate to the purpose of posing the question”, 2) “provide guidelines to help online learners prepare on-topic responses” and pointed out that these guidelines serve as information organizers which in turn foster learning and retention, 3) “reword the original question when responses are going in the wrong direction” explaining that this technique cannot be planned with anticipation but should be overcome by improving technique number one, and finally 4) “provide discussion summary on a regular basis” which develop lower level cognitive processes and prepare the learners for higher level cognitive processes. Interestingly, in this study, what online instructors recommended and what they actually used to keep learners on topic was significantly different, this could mean that instructors need to develop capabilities that would allow them to actually do what they recommend (p. 51).

Swan (2001) relates his research to the Col and found that there are three general factors that heavily influenced satisfaction and perceived learning by learners: a)

clarity of design, b) interaction with instructors, and c) active discussion among course participants (p. 306). The first factor “clarity of design” echoes the views of Beaudin above and serve to support his findings.

Aviv et al. (2003), researched how structured “ALN” (Asynchronous Learning Networks) -a 3-month long online seminar with structured commitment, goals, schedules, a reward mechanism, and model for working with content-, and non-structured ALN, -a 3-month long online seminar without commitments, goals, schedule, reward mechanisms or structured steps- assisted in constructing knowledge.

The authors contributed to the field by reporting that in “structured ALN (Asynchronous Learning Networks), the knowledge construction process reached a very high phase of critical thinking and developed cohesive cliques” explaining that the role of the instructor was limited or had little power. On the contrary, in non-structured ALN, where instructors led or controlled more being the center of activity “the knowledge construction process reached a low phase of cognitive activity; few cliques were constructed; most of the students took on the passive role of teacher-followers” (p. 1). Although this study used what the Col model refers to as “Teaching Presence”, they found that “Social Presence” was more useful for reaching higher cognitive activity.

Meyer (2003), compared face-to-face (F2F) discussions against AoD forums and reported that although there were advantages to both, participants “most frequently noted that using threaded discussions increased the amount of time they spent on class objectives and that they appreciated the extra time for reflection on course issues.” On the other hand, they also noted that the F2F “format also had value as a result of its immediacy and energy” (p. 55). This research indicates the importance of using ACMC together with SCMC or F2F interaction as they complement each other.

Relevant from the above article is that “some students found one mode a better “fit” with their preferred learning mode.” This might mean that the effectiveness of F2F, synchronous or AoD forums could depend largely on the participants learning mode

rather than on the affordances or constraints of each mode, and if we consider how technology has slowly integrated in society as a whole, this might represent a future change in learning modes as well and a more integrative view of using synchronous and asynchronous modes of interaction rather than just one (p. 55). Preferred modes of interaction should be surveyed at the beginning of classes as this would help the designer develop better AoD or decide when or whether to use them.

A study by Vonderwell (2003), noticed that learners posting anonymously felt more freedom to ask and another study, in the same year by Woods & Ebersole, stated that online instructors “try to foster a sense of community among learners by incorporating personal, non-subject-matter-specific discussion boards, often referred to as discussion “folders,” “rooms,” or “forums””, arguing that social bonds created have cognitive and socio-affective benefits in learning activities (p. 100).

Their results also “support the idea that the use of certain non-subject-matter-specific discussion folders as gathering places in online courses can positively contribute to an online learner’s sense of connectedness with others”. For the case of working professionals, they suggest that they “are not as interested in taking the time to discuss issues not related directly to the course” and that for “these students, online activity is purposeful and task oriented” (p. 110).

Mazzolini & Maddison (2003), suggest that students “possibly react more positively to questions posed by fellow students.” On the other hand, “instructors who play only a minimal part in online discussion forums are unlikely to be very popular with students, even if the discussions on their forums appear to be thriving”, and accordingly do not recommend instructors to disappear completely from the discussions (p. 252). These are important design considerations for those intending to use AoD in their classes, not posting too much but making learners know that the teacher is there.

Hwang & Wang (2004) studied learning time patterns in asynchronous learning environments and their findings are reported in three parts. “The first finding is that the

more diligent learners were, the higher the quality and quantity of their interaction”, intensive reading was an important factor in this first finding. The second finding of the authors “is that learners whose learning time intensity was mainly located in the early period of the course and whose interaction content included many complaints were suspected to be possible dropouts”; this is useful information for instructors using asynchronous learning environments so establishing a space for complaints can help identify them sooner and find strategies to help them. The third finding was that “learners whose learning time intensity was mainly located in the later period had achievements that were significantly different from those of the regular periodical reading learners whose learning time intensity was distributed in all periods of the course” (p. 292). Finding strategies to help learners contribute consistently throughout the course and detecting early those with many complaints could prove a successful strategy in improving learning.

Furthermore, the authors concluded that the more reading participants did, or the more diligent they were, the more active their interactions were during discussions. They recommend instructors to guide participants through well scheduled programs, to encourage self-discipline on regular online reading, to establish rules where participants cannot advance until they have submitted their assignments, to use systems that display reading times compared to others to motivate them to read more and at the same time use that information to take pedagogical decisions (p. 292).

Wu & Hiltz, (2004) state that discussions “improved students’ perceived learning in the “mixed mode,” meaning classes that meet face-to-face and also require additional asynchronous online discussions.” They indicated that variations “among instructors or courses are associated with differences in perceptions of student motivation, enjoyment, and learning from online discussion” and that previous experiences with online courses did not have a relationship with perceived learning from AoD (p. 148).

Altun (2005), conducted a study where learners found the integration of CMC tools for learning English as beneficial. He particularly states that “students generally

tended to develop positive attitudes toward using asynchronous communication tools in their language teaching program” as well as towards communicating with classmates with whom they usually did not (p. 1). The students question however, why to interact online when the instructor is physically available which contrasts with the views of Wu & Hiltz, in the preceding paragraph.

Thompson (2006) compiled a set of best practices for instructors using AoD drawing on several authors. The author quotes Black (2005) stating the need for participation from learners and advising instructors to be very specific in their expectations providing an example where students leave their participation for the last minute before due date, thus reducing the quality of interaction (p. 21). The same author recommends specific guidelines, checklists, rubrics for acceptable responses, modelling, well-designed open-ended questions and topics, requirement of specific connections to the readings, private addressing to students who are off-topic or inappropriate, summary of the discussions, and clear grade points or percentage assigned to their contributions.

Thompson quotes Ambrose (2001) suggesting that students must be made “feel welcome and safe”. Stating also that instructors must provide clear instructions of where and how to post, not reply to every comment, ensure the direction of the discussion, intervene only to help students explore topics more deeply, summarize effectively, and assess learners from their contributions. In addition, Thompson discusses the works of Klemm (1998), Brown (2002), Bolloju and Davidson (2003), Hammond (2005) among others providing valuable advice for designing AoD tasks.

In 2011, Machado compared discussion forums where learners interacted versus private blogs where they could post their ideas or elaborations on any given topic without interaction. She found that learners preferred discussion forums, that there was no significant difference between the posts of females versus males and that the marks and opportunity for social interaction very likely contributed to learner active participation. The author analyzed learner reflection in three manners: a) reflection-on-action or

retrospective, b) reflection-in-action or contemporary, and c) reflection-for action or anticipatory finding that males posted more in contemporary reflections. She mentioned that those participants who posted more in their private blogs, posted less in discussion forums and vice-versa. This could indicate that it was just a matter of preference (p. 36).

Hew & Cheung (2012) conducted a comprehensive examination of literature on asynchronous online discussions in K-12 and higher education contexts from the year 1992 to the end of January 2012 excluding non-empirical descriptions of online discussions, opinion papers, and non-educational forums such as political discussions, and patient support groups finding more than 110 articles (p. 15). They then categorized them until reaching saturation and presented their findings. The most relevant findings are discussed below.

The authors found the following as factors limiting student contributions in AoD forums: a) learners not seeing the need for online discussion, b) behaviour/practice of instructor or participants (tone of postings – threatening, pontification on the part of others, lack of peer response, lack of instructor response, single-pass strategy), c) Personality traits (e.g., low degrees of curiosity, extraversion, agreeableness, openness), d) Difficulty in keeping up with the discussion, e) Not knowing what to contribute, f) Lack of critical thinking skills, g) Being content in merely answering queries (low-level knowledge construction), h) Technical aspects (e.g., usability issues), i) Lack of time, and j) Risk of being misunderstood (p. 16). After discussing the above factors, the authors presented strategies to help mitigate them (p. 31).

Hew & Cheung, also discuss five pedagogical problems or, “strategy dilemmas”, that they consider “educators might encounter: (a) use of grades or marks, (b) use of number of posting guideline and posting deadlines, (c) use of message labels or sentence openers (online scaffolds), (d) extending the duration of the online discussion, and (e) instructor-facilitation.” Each of these dilemmas were explored individually and are explained below (p. 49).

For the first dilemma, they found that simply giving marks to increase contribution may not be the best strategy. Instead, they suggested the use of rubrics designed considering the objective of the discussion and peer assessment with flexibility from the instruction to change marks according to observation and peer assessment. Nonetheless, they mentioned that further research was needed to understand the effectiveness of these suggestions (p. 49).

For the second dilemma, they found that indicating the number of times to post made the learners stop posting once they reached the required number that the quality of the posts suffered as well. Regarding deadlines, they found that participants tended to post almost at the deadline with limited interaction, this meant that deadlines were both “a participation motivator and a discussion inhibitor” because they did promote participation -for their grade- but they stifled dialog.

The above authors explored the idea of multiple deadlines per discussion as a viable strategy but mentioned that more research on this topic was needed to understand their effects. They recommended alternative forms of incentives such as a “rewards program that combines quantitative and qualitative measures to motivate student contribution”, where students would obtain points and access to extra class material only available through those points. When this system was applied, students continued participating even after the reward system was withdrawn. As a last suggestion, they suggest being explicit with expectations as to what each one of their posts should contain instead of only guidelines or a number of posts (p. 50).

As for the third dilemma, they reported that message labels or categories where learners had to “allocate” their messages disrupted students’ ideas and stunted the flow of discussions, particularly labels with negative connotations such as critique. They mentioned finding other labels that did not have negative connotations although commenting that participants usually labelled their posts erroneously. They suggested

using the Socratic questioning counter arguing that it was a mere conjecture, and that further research was needed in this regard (p. 52).

For the fourth dilemma, they did not find a correlation between longer time allocated for AoD and number, quality, or higher-level knowledge constructions from the postings. They found that participants took an average of two hours to prepare and post their ideas and argued it was similar to F2F time. They speculate that it is more a matter of prioritization where work or family issues were considered as more urgent. The authors recommended creating a sense of urgency either through marks or using the discussions as complements to other parts of the course (p. 53).

The last dilemma, use of instructor facilitation, shows that instructor led discussions may entail too much time and energy from them and because students see them as the “experts”, they inhibit student participation and voice. In discussions where the instructor replied to almost everyone, critical thinking was exhibited as low, and students favored replying to the instructor rather than to their peers, thus undermining interaction.

The authors recommended peer facilitation, performed either by their own classmates (the same age) or by older peers, students from other semesters or teaching assistants usually referred to as cross-age facilitation. The latter was considered by students to be similar to instructor led, and they preferred, participated more, for longer times, and with better quality in same-age facilitation. They report that instructor led facilitation was preferred for organizational matters, for keeping the discussion on topic, for mediating conflicts, and for explaining concepts that were more complex and required expert knowledge (p. 55).

In 2013, Harmon et al., found “positive net effects on learning outcomes of using Facebook as a discussion tool” commenting that learners had to be taught how to use it for it to work (p. 1). Hawkins et al., (2013) examined the relationship between students’ perceptions of teacher–student interaction and academic performance in an

asynchronous, self-paced environment, they subdivided the quality of interaction in three constructs, feedback, procedural, and social interaction (p. 70); they discovered that “the quality and frequency of interaction resulted in an increased likelihood of course completion but had minimal influence on grade awarded” (p. 64). Designing tasks in a way that everyone is ensured interaction can increase course completion rate as per these findings.

A study by Fehrman & Watson (2020) conducted a systematic review of AoD in online higher education analyzing data from 2015 to 2019 obtaining 35 articles which compiled best practices and relevant findings for educators to be better informed when deciding to use AoD in their classes. The documents analyzed were fifty four percent quantitative and thirty seven percent mixed methodologies (p. 4). They start by explaining that AoD forums must provide community, instruction, and participation for students to be beneficial.

The preceding authors also posit that student-student interaction assists in increasing comprehension of course content and new perspectives while instructor-student interaction leads to more educational and meaningful results. They elaborate that AoD provide opportunities for student interaction but that the opportunity alone is not enough, and that students working alone in asynchronous conditions obtained better results than those working collaboratively. They criticize that “there seems to be little agreement about what the goal of student-student interaction should be, and how to best accomplish those goals in an AOD environment” (p. 4).

Furthermore, they make the case that more active instructors led to more student postings in small classes but had no effect on larger classes. Similar to Hew & Cheung, they reported that timely responses to student questions and frequent feedback were important to get students to participate and improve their motivation, but this was extremely time-consuming for instructors. They also found that structured AoD design was more beneficial than unstructured and that “having a clear design and purpose, with clear

expectations of the roles of instructors and students increased learning outcomes in AODs (Steen)".

Fehrman & Watson (2020) stated that expectations regarding performance length and depth of posts by students was important and could be guided by using Bloom's revised taxonomy through a variety of questions and using authentic problems (p. 5). They counter argue the above findings indicating that the idea that structured AoD work better was not conclusive in one of the studies adding that "with small groups, the structured AODs seemed to work better, while larger groups seemed to do better with unstructured AODs". The authors cautioned instructors not to create AoD that were perceived as too long compared to their educational value because student would just complete the assignment and did not focus on learning (p. 6).

Furthermore, the same authors found grading as a continuing theme (as explored by Hew & Cheung) and reported that "voluntary posts were not conducive to learning" and that "students were primarily motivated to post in AODs by the grades they received" and because of this they prioritized grades over learning not doing work that students considered was not necessary to meet forum requirements (p. 6).

They concluded that assessment objectives must be clearly communicated to the participants and literature suggests the most common tool to do this is rubrics. Their implementation dramatically reduced complaints on AoD assessment, reduced instructor grading time and focused student attention to the content, frequency and quality expected by their posts (McKinney) (6). Rubrics were useful for communicating the purpose, expectations, instructions on how to use them and on how to collaborate in AoD, aspects which "all lead to improved student engagement and outcomes" (p. 6).

Fehrman & Watson, (2020) also explored group size and cited Afify (2019) who "indicated that small (<10) and medium (10–20) groups increased critical thinking more than large (>20) groups with AODs" but another study suggested that larger groups

generated more participation per student. They state that group size is not a “widely studied aspect of AODs” and that literature to date is not conclusive (p. 7).

The same authors cited (Cho et al., 2016) who “examined three different online classes with no AODs, AODs that were student-only, and AODs that had instructor presence”. They reported that student perception of the instructor did not change in the three cases, time spent on topic by students was roughly the same so AoD forums do not necessarily add workload, AoD did not improve teacher effectiveness or learning outcomes but reported that class cohesion was higher in the courses with AoDs (p. 8).

Moreover, Ferman & Watson compared Social Media to Learning Management Systems (LMS) such as Blackboard or Moodle and reported that Social Media applications such as Facebook and WeChat generated more posts but of a lower degree of depth in terms of the taxonomy of Bloom whereas LMS were more beneficial for knowledge construction but had fewer posts (p. 8). They presented another study where individual learning needs affected preference for any given tool. The authors add that “Despite the wide-spread nature of AODs, there are still several challenges reported” for both students and instructors (9). Something to consider in this section is the importance of using LMSs instead of social media to have richer discussions.

Chen, Lo, and Hu (2020) explored message responsiveness in AoDs and found that “a message that either expressed disagreement, included a correct or incorrect idea, or asked a question”, and that users who replied earlier in the discussion were more likely to receive a reply to their contributions. Douglas et al., (2020) expanded this idea by reporting that confident and experienced students who made meaningful posts “may have influenced the less experienced to question whether they could contribute as meaningfully” and thus deter their contributions (p. 8).

Carr (2020), explored alternatives to AoD forums with teacher candidates, finding that they showed “preference toward the three alternative Asynchronous Online Discussion Board (AODB) platforms including Flipgrid, Video-response, and BookSnap over

traditional AODB.” Additionally, “when evaluating for enhancing creativity, understanding, student voice, and usefulness participants preferred Flipgrid” (p. 304). Teacher Candidates chose “alternative platforms over traditional because they enabled them to demonstrate their understanding (32%), be more creative (37%), or were considered more fun (31%), easy (28%) or quick (15%)” than traditional asynchronous online discussion forums (p. 303). This seems to indicate that platforms that include a combination of text, audio and video are more likely to be beneficial for learners.

Farrow, Moore and Gasevic (2021), investigated assigning the “expert role” to students in discussion forums and found that the “contributions made while the student was in the ‘expert’ role scored significantly higher” in “cognitive presence and cognitive engagement, from the Community of Inquiry and the ICAP frameworks” highlighting that this was sustained regardless of whether they were assigned the role early or later in the discussion or of the student order in which they were assigned the role (p. 1). The authors concluded that instructors should feel confident in assigning complex roles and rotating them between students”.

James, Douglas, Earwaker, & Mather, (2022) explored perceptions of seventy-eight students focusing “on the positive and negative learning practices and outcomes during online discussions” (8). After categorizing in themes, coding, and analyzing the data, they identified seven opportunities to design engaging, dynamic and fit-for-purpose discussion boards or forums (p. 12) which are described next:

1. Effective online discussion provides consecutive opportunities to reinforce and apply knowledge. Students are systematically taught critical thinking. Subsequently, students ask questions of each other providing timely feedback on their input with educators guiding discussions and responses. This back-and-forth conversation contrasts with being lectured to, enabling scaffolded learning. We also envisage potential for a reduced tendency to plagiarize as educators and students interact building connections whilst offering

alternatives experiences. This is evident from our literature review and discussion resulting from the original work of Vygotsky (1978) (p. 12).

2. Student posts are more analytical as they work through, draft and edit the discussion material before posting. Active learning which is inherent in discussion boards provides a platform (online space) upon which to practice unit and industry skills. Independence in thinking learnt during discussion, using discipline-specific terminology, which can be transferred and applied to work environments. Similarly, scaffolding of learning can impact upon and target the achievement of graduate outcomes (p. 12).

3. Online discussion supports and facilitates active student-centered learning and can enable teaching strategies for multiple learning styles. Effective learners can see how they may assist in a mentoring or teaching capacity. This fits the response to utilize student facilitation to enhance peer learning and student understanding (Seo, 2007) This skill can be transferred to work environments as online discussion targets the development of self-directed learning skills (p. 12).

4. Less confident students are exposed to the learning processes of effective learners, thus encouraging engagement and learning from each other. This is in keeping with the work of Hall (2015) as discussion boards provide a virtual site for student collaboration. Students are enabled to explore their own propositions, promoting practices consistent with skill development as life-long learners. 5. Opportunities arise for harnessing student and educator diversity. This provides more nuanced online conversation, leading to fresh ways of thinking about our teaching, assessment strategies and unit content (p. 12).

6. There are assessment decisions to be made in parallel with the implications discussed above. For example, the focus of learning, student numbers and size of per discussion group and number of facilitators will influence the type of assessment effectively implemented. Comprehensive marking rubrics have a significant role with the criteria clearly communicated to students (p. 12).

7. Through experience and outcomes of this study we also identify some challenges which can be seen as opportunities to be addressed. We recognize that all students are not self-directed. Some students may not undertake the prescribed learning activities before commencing discussions. This behavior might lead to reduced levels of participation and engagement. These students may subsequently fall behind the unit schedule and be at-risk of failure. In contrast, students that are well prepared may feel that they are carrying those that are unprepared. Some students may view discussion as simply more homework, leading to an extra workload rather than an effective learning tool. This perception may be linked to previous negative experiences. (James et al., p. 13)

Schultz, and Sandidge (2022) contend that “key ways that instructors structured discussions and interacted with them provided the cognitive presence and social presence that students desired from discussion boards” (p. 24). The authors point out that when analyzing data two key themes emerged. “The first was that according to students' perception, learning involves asking questions; this theme is strongly confirmed in research (Hunkins, 1995; Morgan & Saxton, 2006). Students need clear opportunities to ask questions, and they need to have their questions answered in a timely manner” (p. 24). The timely feedback was raised in previous studies (Hew & Cheung) with instructors complaining about requiring too much time and energy to answer to all.

The second theme was that there is great power in student choice; student engagement and perceived relevance of the material increased with choice. Students valued choice in readings and prompts, choice in how they interacted with the discussions, and choice in how they earned their grade in the discussion.”² Although, after each of those factors, the authors provide a series of suggestions on how to tackle them of particular interest is that to counteract the risk of being misunderstood, they suggest using audio-based discussions (p. 24).

² All these studies have contributed to understanding the effects that text-based CMC have on the educational setting, and particularly focus on results that can be used by

language teachers to design effective text-based AoDs. As with everything, text-based AoD are not the panacea of education and literature discusses disadvantages which will be presented in the following section.

Disadvantages of using text-based AoDs

In 2001, Anderson et al., took one part of the CoI, the “teaching presence”, and argued that there is a difference in the quality of teaching presence that can be perceived in a discussion forum between instructors who are trained in designing forums and those who are not, including moderators -usually other students who moderate discussion forums-. Those who are not trained may post more, but the quality of the teaching presence is better in those who are trained or prepared in both the CoI model and their field of study. They contend that using the phrase “teaching presence” instead of teacher presence is better precisely because sometimes there are learners (not teachers) who act as moderators in some AoD forums (p. 13).

Pawan et al., (2003) used the five phase interaction analysis model by Anderson et al., (1997) and found that “the discussions centered on Phase 2 (Exploration; 66%) , with little Phase 3 (Integration; 11%) and no Phase 4 (Resolution) at all” (127). In other words, “the participants were primarily sharing information and brainstorming their own ideas in relation to the issues, problems, and questions posed by instructors or the assigned student discussion facilitator” (p. 127).

The authors also mentioned that participants were not interacting with others replying to them but rather only developed the topic asked and though they stayed in topic, they developed it in a more monological manner (p. 127); this is relevant for this review since, as the same authors state “discussions do not automatically become interactive and collaborative simply by virtue of being in an anytime/anywhere asynchronous medium” (p. 137). This implies that participants need to be told or taught about the purpose and uses of forums before starting so that interaction can occur. Such lack of replies can be considered for the design of the AoDs the field of foreign language teaching and learning.

² A study by Vonderwell (2003), explored the ACMC perspective and experiences of undergraduate learners. She explains that many learners felt awkward initiating interaction with people they did not know. In addition, some felt bad that their posts or questions were left unanswered by their classmates (p. 83) and that ² there was no interaction (one on one) with the instructor. Learners reported that interaction felt less personal and reported delayed feedback, they also reported that “communication in the web-based environment requires clarity and careful construction of the message”, and even like that there will be misunderstandings as “someone is going to post or read something incorrectly” (p. 86).

² Mazzolini & Maddison (2003), found that “the more instructors posted to discussion forums, the shorter were the discussion threads on average.” Relevant to the purpose of fostering interaction, they also added that “Instructors who were active in initiating discussion threads did not appear to stimulate more discussion and may actually have limited the amount of discussion (with the more advanced students) and the length of discussion threads (with all students)”.

² Freeman & Bamford (2004) conducted a study on anonymity and reported that “Some undesirable behavior was evident, including posting as others' identities to harm or denigrate another student's opinion”, and when given the option, ninety percent did not post anonymously. Because of this, they recommend clarifying expectations regarding what is undesirable behavior on AoDs (p. 53).

² Lin (2014), sought for an empirical link between CMC and SLA finding that “literature on the effectiveness of CMC in SLA is unable to conclusively support its benefits.” The author reported that “studies show a positive and medium effect from CMC interventions” and that “communication taking place either asynchronously or synchronously does not seem to have a differential effect on SLA” adding that asynchronous communication represents a good alternative or substitute when the synchronous mode is not available (p. 120).

The author implied that it was “low proficiency learners in particular who performed better than the high proficiency learners in this environment, suggesting that the unique features affordable in online environments do have the potential to remedy some learners’ shortcomings, such as their low language proficiency” (p. 135). Lin further summarized that “learners’ proficiency level, interlocutor type, research context and task type were found to be variables that would significantly moderate the effectiveness of interaction in such an environment” but speculated that the small sample of some categories made these results tentative (p. 120).

² Burton, Mooney and Southard (2014), claimed that asynchronous online “discussion boards often lack rich and dynamic dialogue, and instead serve as a field of obligatory discourse, hasty postings, and repetitive content”. For such reason, they proposed an “activity-based discussion exercise, known as the “suspense model”” to promote student engagement. It basically presented a task and learners had to carry it out without having all the information which would be disclosed as they progressed through the activity. Their results show that students engaged faster and more thoroughly using this model and that their perceptions towards this model were favorable compared with the traditional model of giving all the information from the start (p. 1).

² For the case of students, learning in AoD appears to be rather difficult, literature reports that they are time consuming, and those with requirements for “too many lengthy posts can make students feel disconnected and overwhelmed.” Similarly, when they thought nobody read their contributions they felt “discouraged and unmotivated.” They contributed further mentioning that students need to be taught how to build knowledge in AoD to achieve instructor goals and that this can lead to anxiety about participating.

In the case of instructors, literature states that using AoD can be a very time-consuming activity and they care needs to be taken when using them as they must be directly to course objectives, particularly if a mark is assigned to them. Research points out

that instructors need to learn how to construct knowledge in AoD and how to model this knowledge construction for students to learn, in addition, they need training in recognizing when to prompt learners and when to provide answers, how to develop interpersonal communication in AoD where students are active learners rather than passive recipients of knowledge. To finish the Fehrman & Watson (2020) observe that there are not many studies with alternatives to text-based AoD forums and that there is a need to develop “a more standard way to measure items like efficacy and learning in AOD environments.” This is especially important since there is not an agreed model to assess how effective AoD are. The next section will discuss some models that have attempted to address the issue.

2

The problem with analyzing AoD contributions

The work by Hew & Cheung, (2003) studied seven different models for evaluating AoD forums and found several drawbacks with them, they posit that the first one is “the unreliable use of the unit of analysis” (described by the authors as a discrete element of text that is observed, recorded, and thereafter considered data)” They state that one way to analyze them is “to take the learners’ online message postings (this being the unit of analysis) and analyze each posting in turn, with reference to the threads of discussion topics”, but with the problem with that is that “online postings usually contain more than one idea or thought.”

Another way is “thematic unit”, for which the authors cite Budd, Thorp, and Donohue (1967) to define it as “a single thought unit or idea unit that conveys a single item of information extracted from a segment of content”, according to the authors this unit of analysis “resist reliable and consistent identification.” The last unit presented was “to combine the flexibility of the thematic unit with the identification attributes of a syntactical unit (e.g. a sentence, phrase or paragraph).” The authors conclude that “despite the fact that many units of analysis have been experimented with, none has been sufficiently reliable, valid and efficient to achieve pre-eminence” (p. 255).

The same authors contend that a second drawback is “high degree of subjectivity involved in discriminating the data and putting them into the correct categories” and thus becomes “difficult to achieve high reliability.” For the latter, they proposed using “inter-coder reliability” defined as “the extent to which different coders, each coding the same content, come to the same coding decisions” (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001). They recommended always doing a sample exercise before starting. Hew & Cheung (2003), present a third and last drawback as being the “inability of these models to evaluate the interactions, cognitive processes and roles of “passive learners” (p. 256).

Conclusion

The use of ACMC through text-based AoD appears to be a good option for Foreign Language (FL) teachers who want to expand their tools and activities in online environments although this could also be adapted for F2F classes through the use of slips of paper instead of the online environment. Nevertheless, if there is an intention to include AoD in the FL class, the following conclusions can be drawn from this review.

Advantages

Literature on AoD posits that good AoDs provide consecutive opportunities to reinforce and apply knowledge, they also become more analytical given the extra time learners have to work on, draft and edit their messages before posting, they foster a student-centered approach, and expose students to the learning processes of others. AoDs need to provide space for students to ask questions and those must be answered, they also need to provide choice as this increases engagement and perceived relevance and they increase social bonds which have positive effects on learning. AoD are also recommended as they prepare students for using technology in the workplace.

In addition, authors state that forums should be connected to specific course goals, be structured, be designed considering giving clear instructions and expectations in terms of quantity, length and depth of posts. They also mention that designers should also consider making them multimodal (text, audio, video) since it increases acceptance by learners.

Instructors recommend designing questions carefully, providing guidelines to prepare replies, rewording instructions if participants are going off topic and providing regular summaries to keep students on topic, encouraging student-student but not to disappear completely from the forums. In terms of marks, using class grades through rubrics is considered to be more effective as voluntary posts do not lead to learning. Designers should require posts to be distributed over a time period rather than just include a deadline since this usually results in many posting at the last minute, hindering the quality of interactions. Assigning “expert roles” to students as this increases the quality of their contributions.

Furthermore, instructors recommended using a points system where learners could access to specific extra class materials only once they have earned those points through completing posts or discussions. They recommended using positive labels or categories for students to contribute rather than negative labels, and suggest using LMS for AoD instead of social media as the latter generates contributions of a lower degree in terms of Blooms Taxonomy.

From the perspective of learners, they perceive satisfaction through clear designs and interaction with instructors rather than only posting their contributions or completing a task. Using social media for forums increases participation and the probability of completing courses but have no effect on grade.

Combining educational objectives with personal topics appears to be a way forward since it also creates class cohesion which is considered to have positive effects on learning.

Disadvantages

In terms of disadvantages, literature states that participants only answer tasks and do not really seek to interact with others, feel awkward starting conversations with people they do not know, feel bad if they do not receive a reply, feel interaction as less personal, report delayed feedback, and require instructions to be clear and carefully constructed. They also state that AoDs are time consuming, and when it involves too many lengthy posts, they feel

overwhelmed. Finally, low proficiency learners seem to be the ones who benefit most from AoDs.

For the case of instructors, if they are unprepared for designing forum tasks using Col there are more posts but of lesser quality, more posts by the instructor creates shorter contributions and threads. Instructors report AoDs as being very time consuming, and that they need to be directly related to course objectives. They report needing to learn how to construct knowledge, when to intervene to either provide answers or to prompt, and to clarify what undesirable behavior is.

The studies report that AoDs are considered as lacking rich and dynamic dialogue and are presented as obligatory tasks to be answered usually with hasty replies and repetitive posts. There does not seem to be a difference between ACMC and SCMC on SLA so they can be used depending on the needs or constraints of a class.

To conclude, it is important to remember that AoD forums are a tool that is to be used only for the cases it fits the type of activity the instructor wants to conduct and not for everything in a class. A combination of synchronous and asynchronous discussion forums seems the best way to include AoDs into the FLT classroom.

Works Cited

Altun, Arif. "Toward an Effective Integration of Technology: Message Boards for Strengthening Communication." *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 4, no. 1, 2005, pp. 68–74, <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=15549341&site=eds-live>.

Anderson, Therry; Gunawardena, Charlotte; Lowe, Constance; "ANALYSIS OF A GLOBAL ONLINE DEBATE AND THE DEVELOPMENT OF AN INTERACTION ANALYSIS MODEL FOR EXAMINING SOCIAL CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN COMPUTER CONFERENCING." *Journal of Educational Computing and Research*, vol. 17, no. 4, 1997, pp. 397–431.

Anderson, Terry, et al. "ASSESSING TEACHING PRESENCE IN A COMPUTER CONFERENCING CONTEXT." *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, no. 2, 2001, pp. 1–17, <https://www.learntechlib.org/p/104046/>.

Aviv, Reuven, et al. "Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks." *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 7, no. 3, 2003, pp. 1–23, doi:10.24059/olj.v7i3.1842.

Beaudin, Bart P. "Keeping Online Asynchronous Discussions on Topic." *Online Learning*, vol. 3, no. 2, 1999, pp. 41–53, doi:10.24059/olj.v3i2.1916.

Carr, Jennie. "Teacher Candidate Perceptions on Alternative Asynchronous Online Discussion Boards." *Journal of Educational Technology and Online Learning*, vol. 3, no. 3, 2020, doi:10.31681/jetol.752283.

Chen, Gaowei, et al. "Sustaining Online Academic Discussions: Identifying the Characteristics of Messages That Receive Responses." *Computers and Education*, vol. 156, no. October 2019, 2020, p. 103938, doi:10.1016/j.compedu.2020.103938.

Cheng, Zui, et al. "Supporting Problem Solving with Asynchronous Online Discussions: A Social Network Analysis." *Educational Technology Research and Development*, 2022, pp. 737–63, doi:10.1007/s11423-022-10110-2.

Douglas, Tracy, et al. "Online Discussion Boards: Improving Practice and Student Engagement by Harnessing Facilitator Perceptions." *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 17, no. 3, 2020, pp. 1–14, doi:10.53761/1.17.3.7.

Farrow, Elaine, et al. "Ordering Effects in a Role-Based Scaffolding Intervention for Asynchronous Online Discussions." *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, vol. 12748 LNAI, no. August, 2021, pp. 125–36, doi:10.1007/978-3-030-78292-4_11.

Fehrman, Sarah, and Sunnie Lee Watson. "A Systematic Review of Asynchronous Online Discussions in Online Higher Education." *American Journal of Distance Education*, vol. 35, no. 3, 2020, pp. 200–13, doi:10.1080/08923647.2020.1858705.

Freeman, Mark A., and John M. Capper. "Exploiting the Web for Education: An Anonymous Asynchronous Role Simulation." *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 15, no. 1, 1999, doi:10.14742/ajet.1849.

Freeman, Mark, and Anne Bamford. "Student Choice of Anonymity for Learner Identity in Online Learning Discussion Forums." *International Journal on ELearning*, vol. 3, no. September, 2004, pp. 45–53, <http://ezp.waldenulibrary.org/login?url=http://search.proquest.com/docview/210365453?accountid=14872> LA - English.

Garrison, D. Randy, et al. "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education." *Internet and Higher Education*, vol. 2, no. 2–3, 2000, pp. 87–105, doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6.

Harmon, Oskar R., et al. "Online Discussion and Learning Outcomes." *International Advances in Economic Research*, vol. 20, no. 1, 2014, pp. 33–44, doi:10.1007/s11294-013-9453-9.

Hawkins, Abigail, et al. "Academic Performance, Course Completion Rates, and Student Perception of the Quality and Frequency of Interaction in a Virtual High School." *Distance Education*, vol. 34, no. 1, 2013, pp. 64–83, doi:10.1080/01587919.2013.770430.

Hew, Khe Foon, and Wing Sum Cheung. "Models to Evaluate Online Learning Communities of Asynchronous Discussion Forums." *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 19, no. 2, 2003, pp. 241–59, doi:10.14742/ajet.1714.

Hew, Khe Foon, and Wing Sum Cheung. "Student Participation in Online Discussions: Challenges, Solutions, and Future Research." Springer, 2012, doi:10.1007/978-1-4614-2370-6.

Hwang, Wu Yui, and Chin Yu Wang. "A Study of Learning Time Patterns in Asynchronous Learning Environments." *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 20, no. 4, 2004, pp. 292–304, doi:10.1111/j.1365-2729.2004.00088.x.

James, A. J., Douglas, T. A., Earwaker, L. A., & Mather, C. A. "Student Experiences of Facilitated Asynchronous Online Discussion Boards: Lessons Learned and Implications for Teaching Practice." *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 19, no. 5, 2022.

Kadagidze, Lamara. "The Role of Forums in Online Instruction." *European Scientific Journal*, vol. 1, no. Special Edition, 2014, pp. 256–63.

Kung-Ming, Tiong, and Sim Khoon-Seng. "Asynchronous vs. Synchronous Interaction." *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition*, 2nd ed., 2009, doi:10.4018/978-1-60566-198-8.ch019.

Lin, Huifen. "Establishing an Empirical Link between Computer-Mediated Communication (CMC) and SLA: A Meta-Analysis of the Research." *Language, Learning and Technology*, vol. 18, no. 3, 2014, pp. 120–47.

Loncar, Michael, Neil E. Barrett, and Gi-Zen Liu. "Towards the refinement of forum and asynchronous online discussion in educational contexts worldwide: Trends and investigative approaches within a dominant research paradigm." *Computers & Education* 73 (2014): 93-110.

Machado, Crystal. "Gender Differences in Student Discourse on Discussion Board and Blogs: An Instructor's Quest to Create a Level Playing Field in a Hybrid Classroom." *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 10, no. 1, 2011, pp. 36–48.

Mazzolini, Margaret, and Sarah Maddison. "Sage, Guide or Ghost? The Effect of Instructor Intervention on Student Participation in Online Discussion Forums." *Computers and Education*, vol. 40, no. 3, 2003, pp. 237–53, doi:10.1016/S0360-1315(02)00129-X.

McIntosh, Sandy, et al. "A Case Study in Asynchronous Voice Conferencing for Language Instruction." *Educational Media International*, vol. 40, no. 1/2, 2003, p. 63, doi:10.1080/0952398032000092125.

Metz, J. "Computer-Mediated Communication: Literature Review of a New Context." *Interpersonal Computing and Technology*, vol. 2, no. 2, 1994, pp. 31–49.

Meyer, Katrina A. "Face-to-Face versus Threaded Discussions: The Role of Time and Higher-Order Thinking." *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 7, no. 3, 2003, pp. 55–65, doi:10.24059/olj.v7i3.1845.

Mooney, Mara, Sheryne Southard, and Christie H. Burton. "Shifting from Obligatory Discourse to Rich Dialogue: Promoting Student Interaction in Asynchronous Threaded Discussion Postings." *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 17, no. 1, 2014, pp. 1–16,

<https://login.pallas2.tcl.sc.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=95649353&site=eds-live>.

Morris, Kimberly, and Robert Blake. "Harnessing CMC to Foster L2 Oral Communication." *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*, 2022, doi:10.4324/9781351117586-14.

Nami, F., Marandi, S. S., & Sotoudehnama, E. "Interaction in a Discussion List: An Exploration of Cognitive, Social, and Teaching Presence in Teachers' Online Collaborations." *ReCALL*, vol. 30, no. 3, 2018, pp. 375–98, doi:10.1017/S0958344017000349.

Nicolás Pino, James. "EXPLORING THE BENEFITS OF ACMC FOR SPEAKING DEVELOPMENT." *The IALLT Journal*, vol. 43, no. 1, 2013, pp. 25–63.

Pawan, Faridah, et al. "Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction among in-Service Teachers." *Language Learning and Technology*, vol. 7, no. 3, 2003, pp. 119–40.

Payant, Caroline, and Rachel Bright. "Technology-Mediated Tasks: Affordances Considered From the Learners' Perspectives." *TESOL Journal*, 2017, doi:10.1002/tesj.333.

Pellettieri, Jill. "Online Chat in the Foreign Language Classroom : From Research to Pedagogy 1." *MEXTESOL Journal*, vol. 34, no. 1, 2010, pp. 41–57, http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=35.

Schultz, Bethany; Sandidge, Christa. "Improving Online Discussion Boards: What Do Students Say?" *The Northwest ELearning Journal.*, vol. 2, no. 1, 2022, p. 34, doi:<https://doi.org/10.5399/osu/nwelearn.2.1.5643>.

Scott Anne; Ryan Josephine. *Comparative Information Technology*. Edited by Gibbs Zajda, Joseph; Donna, 2009.

Swan, Karen. "Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses." *Distance Education*, vol. 22, no. 2, 2001, pp. 306–31, doi:10.1080/0158791010220208.

Thompson, John T. "Best practices in asynchronous online course discussions." *Journal of College Teaching & Learning (TLC)* 3.7 (2006).

Vonderwell, Selma. "An Examination of Asynchronous Communication Experiences and Perspectives of Students in an Online Course: A Case Study." *Internet and Higher Education*, vol. 6, no. 1, 2003, pp. 77–90, doi:10.1016/S1096-7516(02)00164-1.

Wilches, Astrid. "Learners' Perceptions of the Benefits of Voice Tool- Based Tasks on Their Spoken Performance Las Percepciones de Los Estudiantes Sobre Los Beneficios de Tareas Basadas En Herramientas de Voz Para Su Desempeño Oral." *GIST Education and Learning Research Journal*, vol. 8, no. 1, 2014, pp. 48–65.

Woods, Robert, and Samuel Ebersole. "Using Non-Subject-Matter-Specific Discussion Boards to Build Connectedness in Online Learning." *American Journal of Distance Education*, vol. 17, no. 2, 2003, pp. 99–118, doi:10.1207/S15389286AJDE1702_3.

Wu, Dezhi, and Starr Roxanne Hiltz. "Predicting Learning from Asynchronous Online Discussions." *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 8, no. 2, 2004, pp. 139–52, doi:10.24059/olj.v8i2.1832.

SECCIÓN 3
ESCRITURA UNIVERSITARIA

CAPÍTULO VI
CONSIDERACIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN CENTRO
DE ESCRITURA Y LA IMPORTANCIA DE UN MANUAL PARA LA
FORMACIÓN DE SUS TUTORES

MARÍA MARGARITA ALEGRÍA DE LA COLINA Y ALEJANDRO CAMAÑO TOMÁS

Resumen

La experiencia docente nos ha mostrado que los dos cursos de lectura y escritura para las carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco son insuficientes y que los alumnos necesitan un apoyo a lo largo de su trayectoria académica. De ahí, la idea de la creación de un centro de escritura para la Unidad Azcapotzalco como un refuerzo para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas en nuestros alumnos. Los centros de escritura hoy se constituyen como una de las alternativas más atractivas y con una proyección futura indudable. Su enorme fuerza pedagógica reside en su capacidad para desarrollar iniciativas con propuestas que ofrecen diversos servicios, entre las que destaca la tutoría entre pares.

A lo largo de los meses en que hemos avanzado en las investigaciones para la creación de nuestro proyecto del Centro de Escritura Azcapotzalco nos hemos percatado de la necesidad de un manual para la formación de los tutores, que sirva de apoyo al trabajo del centro de escritura. Elaborar un manual de esta naturaleza supone no solo recuperar información y adecuarla para ser compartida con los alumnos tutores que trabajarán en dicho centro; también significa una transformación mental-pedagógica en los docentes encargados de su elaboración.

Palabras clave: lectoescritura, enseñanza, manual, tutor, centro de escritura.

Abstract

The teaching experience has shown us that the two courses of reading and writing for careers in the Division of Social Sciences and Humanities are insufficient and that students need support throughout their academic career. Hence, the idea of creating a writing center for the Azcapotzalco Unit as a reinforcement to strengthen the development of communication skills in our students. Writing centers, nowadays, are constituted as one of the most attractive alternatives and with an undoubted future projection. Its enormous pedagogical strength lies in its ability to develop initiatives with proposals that offer various services, among which peer-to-peer tutoring stands out.

Throughout the months in which we have advanced in the investigations for the creation of our project of the Azcapotzalco Writing Center, we have realized the enormous importance of a manual for the training of tutors that will support the work in a writing center. Elaborating a manual of this nature means not only recovering information and adapting it to be shared with the student tutors who will work in said center; it also means a mental- pedagogical transformation in the teachers in charge of its elaboration.

Keywords: literacy, teaching, manual, tutor, writing center.

Résumé

L'expérience d'enseignement nous a montré que les deux cours de lecture et d'écriture pour les carrières de la Division des sciences sociales et humaines sont insuffisants et que les étudiants ont besoin d'être accompagnés tout au long de leur parcours scolaire. D'où l'idée de créer un centre d'écriture pour l'unité Azcapotzalco en renfort pour renforcer le développement des compétences de communication chez nos étudiants. Les centres d'écriture, de nos jours, sont constitués comme l'une des alternatives les plus attrayantes et avec une projection future incontestable. Son énorme force pédagogique réside dans sa

capacité à développer des initiatives avec des propositions qui offrent divers services, parmi lesquels se distingue le tutorat par les pairs.

Tout au long des mois au cours desquels nous avons avancé dans les recherches pour la création de notre projet du Centre d'écriture d'Azcapotzalco, nous avons réalisé l'énorme importance d'un manuel pour la formation de tuteurs qui soutiendront le travail dans un centre d'écriture. Élaborer un manuel de cette nature signifie non seulement récupérer des informations et les adapter pour les partager avec les étudiants tuteurs qui travailleront dans ledit centre ; cela signifie aussi une transformation mentalo-pédagogique chez les enseignants chargés de son élaboration.

Mots-clés: l'alphabétisation, enseignement, manuel, tuteur, centre d'écriture.

Introducción

Los profesores, que además somos investigadores, tenemos una obligación inexorable, y esta es la búsqueda de las mejores estrategias para los procesos de enseñanza aprendizaje de las materias a nuestro cargo. Dichas estrategias, como sabemos, deben elegirse en función de ciertas condiciones como las características de los aprendices (nivel educativo, sus deseos de aprender, etcétera), la cantidad de estudiantes que hay en el aula y el contexto de aprendizaje, entre otras. Una segunda tarea que debe acompañar siempre a los docentes es la de formarse de manera continua con el fin de que tales iniciativas pedagógicas sean implementadas eficazmente.

Por lo anterior, con el afán de encontrar nuevas vías para la enseñanza de la lectoescritura, los que aquí escribimos, junto con otras colegas, decidimos indagar en el camino de una herramienta didáctica que, al día de hoy, está siendo adoptada por multitud de instituciones. Nos referimos a los centros de escritura y su proyección en los planes de enseñanza de un buen número de centros de estudio medio y superior a lo largo del mundo. Estamos convencidos de que la elaboración de un manual de escritura para la formación

de los tutores que intervendrán en un centro de escritura es de una importancia capital y trae un doble beneficio indudable que redundará, finalmente, en los resultados del trabajo de los alumnos tutores. Por un lado, y es el más evidente, la mejora de la lectoescritura de los estudiantes integrantes de la plantilla de tutores; por el otro, quizá no tan obvio como el primero, la necesidad de que los docentes den un giro a su rumbo pedagógico para adaptarse al trabajo con dichos tutores lo que, igualmente, enriquece su labor docente. En cuanto a la metodología este trabajo se desarrolla, mayormente, a partir de la revisión de bibliografía especializada sobre centros de escritura y manuales educativos.

Queremos señalar que, aunque el Centro de Escritura Azcapotzalco (CEAZ) todavía no ha comenzado a funcionar y, en consecuencia, los resultados tienen un componente altamente especulativo, tanto nuestra experiencia docente como la investigación desarrollada para la construcción del centro y la producción de su manual de tutores nos llevan a pensar en la factibilidad de nuestra propuesta.

Este trabajo tiene como objetivo principal plantear reflexiones extraídas del proceso de creación del CEAZ e igualmente, señalar la importancia que un manual tiene para la formación de tutores de un centro de esta naturaleza y los beneficios que pueden obtener todas las partes inmersas en el proceso de creación y utilización de dicho manual: tutorados, tutores y profesores. Asimismo, queremos estudiar las bases teóricas de los centros de escritura y el papel que en ellos desempeñan los tutores, así como dar un breve panorama sobre los centros de escritura como modelos pedagógicos de alta eficacia para la enseñanza y perfeccionamiento de la lectoescritura. A continuación, plantearemos algunos datos sobre el origen de los manuales y sus características.

Mostraremos, previamente, un breve estado de la cuestión sobre la lectoescritura en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Azcapotzalco para justificar la necesidad en la que se fundamenta nuestra iniciativa.

La UAM Azcapotzalco y los antecedentes del proyecto de un centro de escritura

Son conocidas, por los que nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y escritura en nuestro país, las dificultades de los estudiantes para la comprensión lectora y para la organización y escritura de textos en los que deban expresar su pensamiento, sobre todo como resultado de la reflexión, el análisis y la crítica. En nuestra universidad, así como en la mayoría de los centros de enseñanza media superior y superior en nuestro país, dichos problemas son manifiestamente visibles en un elevado número de alumnos ya desde los exámenes de acceso.¹

En 2009, las colegas Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz de nuestro Departamento de Humanidades realizaron una amplia y completa investigación quedo lugar al libro *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*, publicado por la Unidad Azcapotzalco de la UAM, en el que declaran que un hecho contundente es “que los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana tienen deficiencias graves para leer y escribir, lo cual es un obstáculo para el desarrollo de otras habilidades en los campos del saber de cada una de las 17 licenciaturas que se ofrecen en esta Unidad” (15).

La conclusión de Hernández y González no es alentadora. Luego de aplicar encuestas relacionadas con el número de libros leídos por título y autor, con el número de revistas conocidas y con la observación de los antecedentes escolares, de trabajo, de ingreso y de escolaridad de los padres llegaron a las siguientes conclusiones:

- Que los alumnos llegan con una amplia desventaja en el terreno de la lectoescritura, que por su comportamiento lector se infiere que proceden de hogares en los que no hubo un ambiente propicio para la lectura, que las escuelas de procedencia no los habilitaron con

¹ Sobre los resultados lectoescritores de las pruebas de acceso de los años 2017 y 2018 a la UAM Azcapotzalco, véase el artículo “Un centro de escritura para la UAM Azcapotzalco”, pp. 55-58.

las estrategias lectoras ni poseen un bagaje de conocimientos suficientes para interactuar con los textos académicos, hecho que, de acuerdo con las autoras, “es una constante y entorpece no sólo el estudio de las materias que tienen que ver directamente con la lectura y la escritura sino que permean toda la actividad universitaria: capacidad crítica, análisis de fenómenos sociopolíticos, habilidades de argumentación, entre otras.” (126-127)

- Como resultado de los citados estudios y de la experiencia cotidiana en nuestras aulas, hemos tenido que reconocer que los dos cursos de Lectura y Escritura, que actualmente impartimos en los dos primeros trimestres de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (Derecho, Administración, Economía y Sociología), son insuficientes para lograr una mejora significativa en las habilidades lectoescritoras de nuestros alumnos, y al no ponerse énfasis en este aspecto a lo largo de toda la carrera, se produce un proceso de desaprendizaje. Empezamos a pensar entonces en la necesidad de otro tipo de apoyo que fortaleciera el desarrollo de las habilidades comunicativas de nuestros alumnos.

Ahora estamos trabajando en hacer realidad esa idea que surgió como consecuencia del panorama antes descrito; nos encontramos actualmente en la preparación del curso de tutores que será la fase previa al comienzo de los trabajos del centro de escritura propiamente dichos.

Los centros de escritura y su proyección en el panorama educativo

Los centros de escritura (CE), hoy en día, se constituyen como una de las alternativas más atractivas para la enseñanza de las habilidades lectoescritoras con una proyección futura indudable. Son herederos de una tradición que, desde principios de sigloXX y comenzando en el mundo anglosajón, ha influido en buena parte de los proyectos educativos de muchos centros de estudios medios y superiores y en todos los continentes, recogiendo los mensajes renovadores que a partir de mediados del siglo XX el constructivismo, entre otras propuestas pedagógicas, fue incorporando a la educación. Más recientemente el enfoque

por competencias ofreció una nueva perspectiva didáctica para ventilar un sistema educativo agotado y sin ideas de renovación.

La enorme fuerza pedagógica de los CE reside en su capacidad para desarrollar iniciativas con propuestas que proporcionan diversos servicios, entre los que destacan cursos de formación a alumnos y a profesores, seminarios formativos, cursos de actualización y tutorías que tienen por objetivo la asistencia individualizada a cada alumno —también a profesores o a grupos— y su desarrollo como escritores, a partir del supuesto de que los que ingresan a las instituciones superiores están preparados en etapas anteriores para la escritura académica, pero no para la lectura y escritura en la comunidad discursiva universitaria. Al surgimiento de este tipo de centros dio lugar también la evidencia de que la formación lectoescritora de los alumnos tampoco mejora notablemente a lo largo de su periodo universitario.

Ahora bien, teniendo en cuenta las distintas posibilidades, ¿por qué optar por implementar las tutorías entre pares frente a otras posibilidades pedagógicas?

En primer lugar, porque desaparecería el papel dominante del docente, lo que permitiría aumentar la autonomía de aprendizaje del tutorado. Al mismo tiempo, se intensificarían el intercambio mutuo y la multidireccionalidad dado que el consecuente incremento de simetría en dicha relación promovería una mayor confianza entre las partes en el proceso tutorial (Durán et al. 33).

Sin duda alguna, son muchas las ventajas tanto para tutor como para tutorado en este camino bidireccional. Mencionemos algunas (Fernández 93-94)

- Para el tutor, mejora la implicación, la responsabilidad y la autoestima, las habilidades sociales comunicativas y de ayuda, y la metacognición.
- Para el tutorado, supone un aprendizaje activo, interactivo y participativo, pero también, entre otros muchos beneficios, un mayor dominio y autorregulación del

proceso de aprendizaje, una mejor retención, metacognición y aplicación del conocimiento o habilidad a nuevas situaciones (generalización), una disminución de la ansiedad y el estrés al trabajar en un clima de mayor confianza, en el que es posible expresar las dudas, un incremento de la motivación y compromiso en clase (asistencia y puntualidad), una mejora de la autoestima, confianza, empatía y creatividad, un cambio de actitudes hacia la escuela, profesor, materia, compañeros y hacia él mismo.

En cuanto a la intervención tutorial, hay que decir que esta puede implementarse en diferentes momentos: en los comienzos del proceso de escritura, el estudiante puede obtener ayuda y asesoramiento; también después de redactar un borrador; al realizar una revisión que le haya solicitado un profesor; para corregir trabajos ya concluidos, etcétera. En cualquiera de estas etapas, los tutores se adaptan a las necesidades de los alumnos, trabajan en colaboración con ellos y los ayudan a desarrollar sus ideas y a descubrir otras nuevas. Es aquí donde reside la fuerza de un centro de escritura: el acompañamiento de un tutor que guía en un proceso en el que la parte activa del aprendizaje corresponde al tutorado, pero también del que el tutor se beneficia.

En suma, el tutor es un guía, un consejero, un orientador que apoya y da seguimiento a los tutorados con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y su formación integral. Sin embargo, a diferencia de los planteamientos tradicionales de la enseñanza, no interviene en sus trabajos, pues no adquiere el papel de sustituto del profesor. La intervención del tutor está dirigida a que el tutorado (Sánchez Encalada 58-59):

- 1.- Conozca y aplique estrategias básicas para impartir tutorías enfocadas en lo fundamental para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.
- 2.- Desarrolle un análisis reflexivo y crítico.
- 3.- Adquiera una base conceptual que permita la reflexión sobre sus problemas académicos, personales y profesionales.

4.- Perfeccione competencias para el análisis, planificación, gestión y evaluación de sus necesidades, así como para la aplicación de estrategias y acciones orientadas a mejorar su rendimiento académico.

En cuanto al estado actual de los CE en Latinoamérica, tenemos que decir que poco se sabía acerca de estos hasta las publicaciones de Paula Carlino a comienzos del año 2000, como resultado de sus investigaciones sobre las prácticas exitosas de universidades norteamericanas, canadienses y australianas. Sin embargo, antes de estos artículos ya existía el Centro de Redacción Multidisciplinario, del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El segundo centro que apareció en Latinoamérica fue el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE), del ITAM de México, que abrió sus puertas en 2005 en un espacio que combina las modalidades de centro de aprendizaje, centro de escritura, centro de lenguas y centro multimedia de autoaprendizaje. En Sudamérica, el primero fue el Centro de Escritura Javeriano, que comenzó a funcionar en 2008 en Colombia. Es Colombia el país que más está apostando, desde hace 20 años, por el desarrollo de este tipo de centros, tanto en la educación media como a nivel superior. Igualmente, una buena parte de las investigaciones sobre los centros de escritura en nuestro continente tienen lugar en este país.

En México, se aprecia un incremento de estos centros en la última década, aunque su progresión en instituciones de educación superior es todavía inferior a la de otros países latinoamericanos, como Colombia o Argentina. Encontramos, por ejemplo, el Centro de Recursos para Escritura Académica (CREA), del Tecnológico de Monterrey; el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP); el Centro de Escritura de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), o el Centro de Escritura y Argumentación (CEA) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, en funcionamiento desde 2014.

El manual: un instrumento con pasado, presente y futuro

Los manuales son excelentes herramientas para la docencia; son, desde luego, un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, como afirma Malheiro Gutiérrez:

También ayudan a la uniformidad lingüística, la nivelación cultural y la propagación de las ideas establecidas y “socialmente homologadas”. Son, pues, objetos complejos que guardan relaciones diversas con el sistema educativo y la sociedad que los produce. [...] El manual escolar es, por una parte, un soporte curricular por el que se transmite el conocimiento académico que las instituciones deben producir; por otra parte, es un reflejo de la sociedad que lo difunde (27).

Gabriel David Samacá Alonso, por su parte, plantea la cuestión de la denominación de estos objetos pedagógicos:

La necesidad de nombrar este objeto de diferentes formas, ha generado una confusión en el uso de los conceptos, llegando al uso indiscriminado de términos como texto escolar, libro de texto, libro didáctico, libro escolar y manual escolar. La confusión se origina debido a que el criterio central para definirlo responde al imperativo del uso en el ámbito escolar. Es decir, a todo texto o libro que se utilice en actividades educativas se le extiende cualquiera de las denominaciones mencionadas² (203).

Para este mismo autor, “el manual se puede entender como una herramienta pedagógica, una mercancía del mundo editorial, así como un vector cultural que vehicula valores en la sociedad” (199). Abunda al decir que “como una obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva, [el manual] que se encuentra ligado a la extensión del método simultáneo, ya que éste exigía materiales de lectura idénticos para el trabajo homogéneo con el grupo de estudiantes” (202-203).

² Igual percepción sobre estos manuales tiene Miriam Varela Iglesias: “No todo libro que se haya utilizado en la escuela es un ‘manual escolar’ en sentido estricto. Son sólo aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza aprendizaje” (99).

En efecto, la vinculación de los manuales con la sociedad que los produce es evidente, pues relaciona contenidos en los que se expresan los modos propios de una sociedad; no solo en cuanto a sus valores, como expresa el autor anteriormente citado, sino también a los aspectos socio-culturales particulares de una comunidad geográfica específica, políticos, éticos, morales, religiosos, educativos, ideológicos, etcétera, siempre desde una óptica eminentemente subjetiva, aun cuando pretenda hablar a partir de una visión colectiva. En cuanto a la ideología, puede afirmarse que también los manuales han servido a lo largo de la historia como vehículos de manipulación, ya fuera tergiversando la información, ya como creadores de hechos inexistentes, siempre por motivos relacionados con las diversas formas del poder.

Su origen y posterior difusión se pueden rastrear desde la invención de la imprenta de tipos móviles en la Europa del siglo XV, que favoreció el desarrollo de la cultura letrada, y por “el surgimiento y extensión del método de enseñanza utilizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, a partir de las últimas décadas del siglo XVII en Francia (Varela Iglesias 98).

Las siguientes son las principales características de un manual escolar, de acuerdo con Gabriela Ossenbach (“Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo” 121-122):

- a) intencionalidad, por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar;
- b) sistematicidad, en la exposición de los contenidos;
- c) secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos de los más simples a los más complejos;
- d) adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos;
- e) estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque

cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada);

- f) combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad;
- g) presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc., sobre todo en los manuales de las últimas décadas;
- h) reglamentación, de los contenidos, de su extensión, y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos;
- i) intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior, a la publicación de la obra. (Aunque la tendencia internacional más reciente es suprimir la previa autorización político-administrativa).

Sin embargo, hay que puntualizar que la aparente sencillez de los libros escolares suele ocultar una compleja serie de intervenciones, ya sean personales, institucionales, tecnológicas o empresarial (Varela Iglesias, 99).

Así, la selección de los contenidos para un manual responde a las necesidades de enseñanza-aprendizaje que se pretenda cubrir. En él se pueden incluir los temas que abarque un programa escolar con el enfoque adecuado al plan de estudios de una determinada institución educativa, con base en los planes diseñados desde la óptica del Estado o de los objetivos pedagógicos que escuelas o universidades privadas puedan tener. Los textos escolares en general y en particular los manuales pueden ser apoyo para programas de formación académica de distinta índole, con propósitos específicos.

La creación de un centro de escritura y la relevancia de su manual para los tutores

En la introducción de la obra *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza hacen una afirmación que nos da la pauta para conocer el estado de la cuestión acerca de los manuales escolares en Latinoamérica, allí se menciona que el tema de los manuales escolares es “un campo relativamente poco trabajado dentro de los estudios de Historia de la educación latinoamericana” (14).

Independientemente de esta afirmación —que es acertada en lo que respecta a México—, son muchas las reflexiones y varias las preguntas que surgen a raíz de nuestro trabajo en la creación de un centro de escritura y en la escritura de un manual para la formación de sus tutores. Y de esto es de lo que vamos a hablar a continuación. Es cierto que muchas de las deliberaciones tienen una sustancia empírica indudable, pues son producto de la observación de los centros de escritura: de su conformación, sus objetivos, su funcionamiento y su aplicación en la educación, de manera particular, en las instituciones de Latinoamérica. Pero, del mismo modo, tales reflexiones son el punto de partida de lo que consideramos está dando como resultado un producto propio formativo que incide en el punto neurálgico del CEAZ: el manual del curso de tutores.

La primera observación que encontramos de importancia, en relación con el CE, es que el enfoque de lo que se pretende en una dinámica de trabajo con tutores va a diferir de manera radical con las iniciativas pedagógicas tradicionales en las que el peso del docente es primordial; de ahí que nosotros, no solo como investigadores, sino como docentes, tengamos que adoptar un papel que en raras ocasiones o nunca hemos tenido.

Así, se debe tener en cuenta lo que supone para nosotros —profesores de corte tradicional, aunque abiertos a nuevas maneras y dispuestos a nuevos enfoques pedagógicos— haber cambiado para aceptar a “alguien desconocido” en nuestro puesto. Supone no solamente la confianza en esa persona que va a desempeñar un papel

trascendental, sino también en nuestro trabajo como preparadores de esos acompañantes en el proceso lectoescritural de los alumnos que busquen el apoyo: los tutores. Confianza, por ejemplo, en su capacidad para la coordinación de la dinámica de las sesiones de trabajo, de las estrategias que pueden usarse, de las decisiones sobre los cambios metodológicos, de la elección de los instrumentos para la revisión de los avances, etcétera. Esto ya no dependerá de los docentes, sino de los tutores (aunque está claro que tendremos que seguir fungiendo como coordinadores y supervisores de su trabajo tutorial).

Sin embargo, es nuestra función que los tutores consigan apropiarse de esa ilusión por su tarea y de la certeza de que su formación es sólida y de que su trabajo va a tener garantías de éxito. Pero, a la vez, que sean evidentes los beneficios para su propia formación en la lectoescritura, ya que esta ganancia puede ser uno de los mayores atractivos del trabajo en las tutorías. Digamos que esto no es sencillo, sobre todo teniendo en cuenta que no estamos acostumbrados a ceder tareas que hemos realizado, en nuestro caso, a lo largo de décadas. A fin de cuentas, podríamos pensar que todo se reduce a nuestra confianza en la labor que desempeñemos como formadores y en que hayamos elegido de manera adecuada los instrumentos para dicha tarea, y, asimismo, en nuestra habilidad para reconocer a los más diestros para que integren el grupo de tutores.

De igual manera, los docentes debemos mantenernos en otra posición en el espacio físico; la mayoría de las veces ausentes o alejados de esa tutoría que ya no podemos dirigir y de la que somos unos observadores que únicamente pueden intervenir cuando esta ya se ha terminado, al contrario de lo acostumbrado en las sesiones de clase en las que la inmediatez en el proceso y la evaluación de los resultados en la corrección son la norma.

No podemos obviar tampoco que las dudas en la eficacia del centro de escritura pueden aparecer en cualquier momento: no es una herramienta habitual, ni siquiera totalmente conocida para nosotros en cuanto a su desarrollo y sus alcances. Aún no la hemos probado, por lo que no existen elementos que nos indiquen cómo redirigir o regular de mejor manera nuestro esfuerzo como formadores de tutores; cómo alcanzar los estándares de calidad necesarios para el mejor desempeño de los mismos y, en general, de

las actividades que se puedan desarrollar en el CEAZ. Igualmente, también desconocemos la efectividad que pueda tener este incipiente centro de escritura en el contexto general de nuestra institución.

Por otro lado, también son muchas las variables que pueden dificultar la apertura del centro o comprometer su trabajo futuro: que haya un apartado presupuestal, que se cuente con el apoyo de las autoridades para su continuidad, que se pueda disponer de un espacio físico para llevar a cabo las actividades, que se pueda contar con personal administrativo, por mencionar algunas de las más importantes. A todo esto, hablando de su funcionamiento, hay que sumar las diferencias de formación, experiencia y criterio entre los docentes que trabajen con los tutores cuya calidad como estudiantes y pericia para encarar el trabajo formativo está por descubrirse.

En todo este contexto de dudas, expuestas con la misma fuerza que tiene la ilusión con la que emprendemos la tarea de formación y puesta en marcha del CEAZ, aparece el manual de formación de tutores, y su elaboración nos ha proporcionado no solo una guía formativa, sino también confianza en las posibilidades de alcanzar resultados satisfactorios en este nuevo camino emprendido.

La confección de un manual para un centro de escritura conlleva, lógicamente, una predisposición relacionada con el cometido que este debe cumplir y con las funciones prioritarias e indispensables que los tutores han de desarrollar en ese contexto. Además de ser una guía formativa para el tutor, también sirve como medio de conexión tanto con su coordinador o profesor responsable como con el tutorado o la tutorada: se dejará guiar a través de ella y, a su vez, guiará al otro o la otra en un ejercicio de comunicación continua.

No obstante, a nuestro entender, el manual supone no solo la captación de información y su preparación para ser compartida con los alumnos tutores que trabajarán con él; sino que su significación va mucho más allá del pragmatismo con el que se plantea su creación, ya que también comporta una transformación mental-pedagógica en los docentes encargados de su elaboración.

La razón es que, además de ser lógicamente una guía formativa y un sustento teórico y metodológico para ser utilizado por los tutores en su labor, el manual está aportando a los que lo hemos confeccionado una perspectiva sobre la nueva tarea en el CE y sobre las posibilidades que brindan tanto este instrumento pedagógico como el centro mismo para la docencia ordinaria, es decir, la de todos los días en el aula de clase bajo las propuestas más clásicas de la enseñanza.

En primera instancia, debido a la tarea de investigación que implica la elaboración de un manual para la enseñanza, se produce una inmersión en otros espacios de conocimiento; en este caso cercanos a nuestras líneas de investigación, pero, al mismo tiempo, desconocidos por la diferente utilización de dicho conocimiento.

Por ejemplo, nos acerca a enfoques de enseñanza aprendizaje distintos a los de nuestra práctica docente cotidiana y nos descubre nuevas posibilidades para ella; lo que nos lleva a tener que adoptar procesos de adaptación y cambios en nuestras actitudes ante los materiales, los procesos pedagógicos, el planteamiento docente, etcétera; pero también hacia los mismos alumnos, ya sean tutores o tutorados. Será necesario comprender y encarar, de manera más humana y pedagógicamente distinta, sus dudas, miedos, necesidades, etcétera, en comparación con la forma en que lo haríamos en una sesión grupal en clases presenciales.

Por supuesto que esto dependería de cada uno de los coordinadores de tutores del centro. Pero, quizá, el solo hecho de tener la posibilidad de conseguir una nueva forma de mirar, entender y comunicarse con los alumnos en la dinámica de un espacio de tutorías es, de por sí, ya valioso para un docente. Como también lo sería el hecho de que nos puede enfrentar con nuestro miedo (pereza, incluso) al cambio y con nuestro “otro yo docente”: somos uno en el aula y podemos ser otro en las actividades del CE. En este caso, los avances y mejoras a partir de la escritura de un manual y de la inmersión en las actividades en un centro de escritura pueden ser trasvasados a las prácticas cotidianas de las aulas. Y, de igual manera, se puede dar el flujo en dirección inversa.

En este sentido, y según lo expresado arriba en relación con la naturaleza de los centros de escritura y a tenor del papel que juega un tutor, creemos que estos los manuales no deberían ser proyectados ni acabados a semejanza de un libro de texto común. Aun teniendo los mismos fines pedagógicos, la diferencia entre los procedimientos y las prácticas es tan acusada que su construcción se debe hacer en estricto apego a la naturaleza de las tutorías entre pares. De ahí que el planteamiento de un centro de escritura y la realización de un manual para este deberían ir a la par.

La pregunta que nos hacemos es por qué no hay casi trabajos en América Latina –tampoco en México– sobre la conveniencia de desarrollar manuales para los centros de escritura que contemplen esas particularidades de las instituciones en las que van a funcionar; es decir, construir herramientas a modo, según los problemas y las necesidades propias en la lectoescritura. ¿Es todavía pronto a la vista del retraso en la investigación con respecto al ámbito anglosajón? ¿Hay resultados, pero aún no se han sistematizado y mostrado a la comunidad? ¿No se ha desarrollado una conciencia en las investigaciones sobre los centros de escritura que dimensionen la importancia de la elaboración de un manual?

Creemos que, tanto en estos momentos iniciales en la construcción de un centro de escritura como en su desarrollo posterior, el manual puede dar certeza en nuestras posibilidades, fuerza en nuestros argumentos sobre su viabilidad y ánimo para seguir avanzando en el futuro. De ahí la necesidad de que cada centro tenga su propio manual, el cual refleje el espíritu de trabajo que se quiere transmitir, a la vez que la esencia misma de la institución en la que el centro esté inscrito. No olvidemos que, el manual, como espacio donde aparecen impresas las huellas de las diferentes dimensiones sociales en el que este se inscribe, es también memoria de la historia de la educación, pero futuro a través de su uso y, primeramente, de su producción.

Referencias bibliográficas

Alegría de la Colina, Margarita y Alejandro Caamaño Tomás. "Un centro de escritura para la UAM Azcapotzalco". *Perspectivas e innovación metodológica en el campo de las lenguas*, coordinado por Yvonne Cansigno Gutiérrez, Ociel Flores Flores, Lucía Tomasini Bassols, 2021, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 43-66.

Duran, David, Marta Flores, Aldo Mosca y Carina Santiviago. "Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas". *InterCambios*, vol. 2, 2014, pp. 31-38. https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/art3_duran.pdf

Fernández Martín, Francisco. *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2007. https://www.researchgate.net/publication/46590164_La_tutoria_entre_companeros_en_la_Universidad

Hernández Monroy, Rosaura y María Emilia González Díaz. *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. UAM, 2009.

Malheiro Gutiérrez, Xosé Manuel. "El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones". *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. IV, 2016, pp. 25-44. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i7.72> Acceso 17 septiembre 2022.

Ossenbach Sauter, Gabriela. "Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo".

Educatio Siglo XXI, vol. 28, 2010, pp. 115-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>

Ossenbach Sauter, Gabriela y Miguel Somoza Rodríguez. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Editorial UNED, 2009.

Samacá Alonso, Gabriel David. "Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición". *Revista Historia de la Educación*

Latinoamericana, núm. 16, 2011, pp. 199-224.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n16/n16a09.pdf>

Sánchez Encalada, María Leticia. "Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios". *Integración Académica en Psicología*, vol. 4, 2016, pp. 56-68. [https:// integracion-academica.org/antecedentes/21-volumen-4-numero-12-2016/141](https://integracion-academica.org/antecedentes/21-volumen-4-numero-12-2016/141)

Varela Iglesias, Miriam. "Sobre los manuales escolares". *Escuela Abierta*, vol. 13, 2010, pp. 97-111.

CAPÍTULO VII
COMPETENCY-BASED LANGUAGE TEACHING AND TEACHER
AGENCY. A CRITICAL DISCOURSE STUDY (CDS) OF ITS
IMPLEMENTATION IN A BA OF ELT IN MEXICO

GLORIA CAROLINA PALLANEZ DÁVILA

Resumen

Este estudio de caso cualitativo tiene como objetivo analizar la agencia docente bajo el modelo de Enseñanza del Lenguaje Basado en Competencias (ELBC) implementado en una Licenciatura de Enseñanza del Idioma Inglés en una universidad estatal en la región Noroeste de México. El principal interés es saber cómo los docentes enfrentan este modelo en las aulas y las dinámicas que se desarrollan a partir de esta implementación de políticas de arriba hacia abajo. Los estudios críticos del discurso fueron la base teórica para observar la ruta ideológica que podía influir en los discursos académicos. Los resultados revelan que la agencia docente se ve obstaculizada por los sistemas externos impuestos en el aula ELBC y brindan información relevante sobre cómo la universidad lucha por adaptarse y cumplir con los indicadores educativos.

Palabras clave: enseñanza del lenguaje basado en competencias, agencialidad docente, evaluación

Abstract

This qualitative case study aims to analyse teacher agency under the Competency-Based Language Teaching (CBLT) model implemented in a B.A. of English Language Teaching in a state university in the Northwest region of Mexico. The main interest was to investigate how teachers deal with this model in classrooms and the dynamics that evolve from this top-down policy implementation. Critical Discourse Studies was the theoretical foundation to observe the ideological route that could influence academic discourses. Results reveal

that teacher agency is hindered by imposed external systems in the CBLT classroom and provide relevant information about how the university struggles to adapt and comply with the educative indicators.

Keywords: competency-based language teaching, teacher agency, assessment

Résumé

Cette étude de cas qualitative vise à analyser l'agence des enseignants dans le cadre du modèle d'enseignement des langues basé sur les compétences mis en œuvre dans un baccalauréat ès arts en enseignement de l'anglais dans une université d'État de la région du nord-ouest du Mexique. L'intérêt principal est de savoir comment les enseignants gèrent ce modèle dans les salles de classe et la dynamique qui découle de cette mise en œuvre politique descendante. Études Critiques du Discours a été le fondement théorique pour observer la voie idéologique qui pourrait influencer les discours académiques. Les résultats révèlent que l'agence des enseignants est entravée par des systèmes externes imposés dans la salle de classes et fournit des informations pertinentes sur la façon dont l'université lutte pour s'adapter et se conformer aux indicateurs éducatifs. *Mots-clés : enseignement des langues basé sur les compétences, agence enseignante, évaluation*

Introduction

Competency-Based Education (CBE) evolved with an interest in establishing a link between schools and the wider world, trying to relate theory and practice (Diaz-Barriga and Rigo). According to its advocates, the premise undertaken by this model shows a transition in the education paradigm by modifying the focus of attention from teaching to learning (Bader Bataineh and Tasnimi). Furthermore, a reconceptualisation of teaching and learning is

required to align with the criterion of the approach. Richards and Rodgers explained that Competency-Based Language Teaching (CBLT) is the implementation of the Competency-Based Education Model in a Language teaching context. Since this study was developed within a CBLT context, the term CBLT will be used throughout the text. CBLT focuses on what students can do with language instead of what is known about it. In some way, it relates to aspects similar to the communicative approach in language teaching. Moreover, this model could be defined as what students know about language and what they do with language in real-life situations (Griffith).

Competency is a learner's capacity to perform specific skills in complex and authentic contexts adequately. It is based on integrating and activating knowledge, skills, attitudes, and values to have an integral formation (Andrade). The competency-based education model has been implemented at all instruction levels, especially in Mexico's higher education. The change has also landed to one of the B.A. of English Language Teaching in the Northwest of Mexico, where future English teachers are being trained. Therefore, it was essential to organise an adequate follow-up of its implementation to know the impact of these policies on classroom practices.

Teachers are now recognised as agents in learning and teaching processes capable of operating within their environment (Kalaja et al.). A comprehensive definition of *agency* is "a sociocultural capacity to act" (Ahearn, 112). Thus, "agency is not only concerned with what is observable, but it also involves not visible behaviours, beliefs, thoughts and feelings; all of which must be understood in relation to the various context and affordances from which they cannot be abstracted" (Mercer, 42). The objective of the present study consists of *analysing teacher agency in the implementation of the model to understand the impact on classroom practices*. Hence, this study will investigate how Competency-Based Language Teaching impacts teacher agency. The present research attempts to understand how this international policy has permeated until reaching the main educative agents, teachers. From their perspective, teachers explain how they understand this policy and describe the characteristics of the CBLT model.

Furthermore, they explained how they implement the CBLT model and allowed me to access their classrooms and observe how this policy is implemented. In the end, teachers are the ones who decide what happens inside classrooms and have the power to determine what is learned. While thinking about this aspect, the following research questions have been formulated:

What impact does the CBLT model have on teacher agency, as observed in a Mexican BA in ELT programme?

Specific questions:

1. What elements of CBLT are carried out?
2. How has the CBLT model been understood and interpreted by teachers?
3. What underlying notions of the social model implicit within CBLT are found?
4. Do teachers resist CBLT? If so, why?
5. What features in my particular case study indicate a custom-made adaptation of the model?
6. What kind of students' learning outcomes are presented?

This qualitative study aims to analyse teacher agency under the Competency-Based Language Teaching (CBLT) model implemented in a B.A. of English Language Teaching in a state university in the Northwest region of Mexico. The main interest is to know how teachers deal with this model in classrooms and the dynamics surrounding assessment that evolve from this top-down policy implementation. The following section will draw the current literature trends concerning CBLT and teacher agency in classrooms.

Literature Review

In this section, I offer a critical position concerning the latest literature trends about the central aspects that influenced the development of this research. I discuss CBE and CBLT

theoretical foundations, teacher agency, assessment to have a complete glimpse of the subject. Moreover, in the next section, the methodology is presented to illustrate the procedures data collection and analysis.

Competency-Based Education

The competency-based education model defeats some conventional criteria where learners are viewed as recipients of the information. Assuming a competency posture intends to go far away from behaviourist beliefs and to go nearer to constructivist ideas where the pupil is the main character. Learning is concentrated on performance (Andrade).

Competencies

A competence represents a group of skills, attitudes and values manifested in an adequate performance. The concept of competence is "a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values" (Lokhoff et al, 52). Argudin simplifies the term by summarising it as knowledge in execution and explains that being competent implies comprehending how to interpret and perform in different sceneries. However, Tobón develops the concept and integrates the fact of pertinent acting and moral engagement: "Competencies are more than knowledge in context because they go further of acting, and besides, they imply commitment and will to do things with clarity, and understanding" (10).

As it can be noted, the definitions concentrate on facts and visual performance. Such inclinations reaffirm critiques of different scholars towards the model where it is proclaimed that CBE holds a tenor to produce technically-oriented automatised students trained to solve simulated and predetermined situations in the classroom. Nevertheless, from my perspective, being a technician is not enough in the knowledge area, considering unique and complex challenges where critical analysis and mental processes cannot be dictated, traced and demonstrated through technical proof as expected.

Saadi et al. define CBLT as an interaction of realities of language means, the social context and the communication needs of students. In addition, Bader Bataineh and

Tasnimi express that CBLT addresses what the learners are expected to do rather than what they are expected to learn. Moreover, Auerbach mentions that CBLT "reflects the shift from viewing language learning as an end in itself to viewing it as a means for learners to achieve their own individual goals (413)." The following table present different authors' definitions of the CBLT terminology (see table 1):

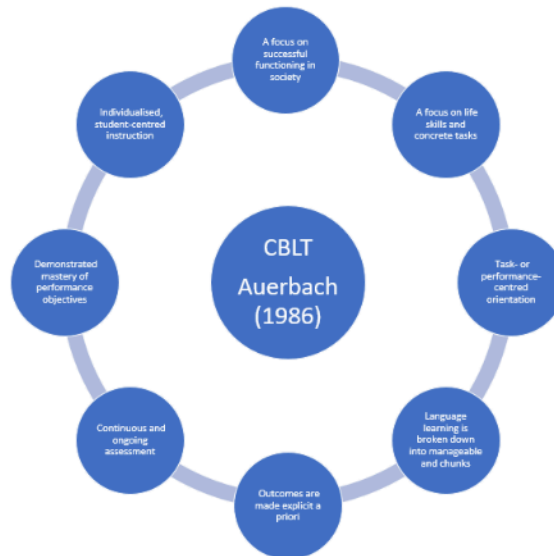
Table 1
Definitions of CBLT

CBLT is an interaction of realities of language means the social context and the communication needs of students (Saadi, Saeedi and Karbalaee, 2016).	CBLT addresses what the learners are expected to do rather than what they are expected to learn about (Bader Bataineh and Tasnimi, 2014).
CBLT classroom must be oriented towards the ability to complete a real-world task.(Bader Bataineh and Tasnimi, 2014)	"CBAE/ESL reflects the shift from viewing language learning as an end in itself to viewing it as a mean for learners to achieve their own individual goals". (Auerbach, 1986 p. 413)

The above definitions focus on using language for communication purposes derived from the social context. All descriptions address "doing with the language" rather than "learning about the language" and focus on performance. This study will focus on the curriculum implementation in the CBLT model, where students perfect their language while studying the BA. For that reason, this study is considered CBLT. Following this, Auerbach draws a framework about the state of the art of CBLT and illustrates eight key features to serve as a skeleton of the CBE model in ELT (414). This framework concentrates on the underpinnings of CBE applied to an ELT context as observed in figure 1:

Figure 1

Characteristics of the CBLT theory (Auerbach, 1986).



Auerbach summarises the main characteristics of the theory about how CBE is applied to an ELT context. She also emphasises the focus on performance and the demonstration of knowledge as proof of learning. In language learning, she states that language is separated into chunks to make it more manageable. Breaking content into manageable stages is a characteristic of CBLT. Also, the content should be based on the working market needs. The author carefully reviews the foundations of the model and its implementation. In addition, Auerbach offers a critical perspective on the CBLT model implementation and presents critics of the model in ESL. The author directly emphasises the CBLT model's implicit neoliberal system. She discusses the CBLT theoretical assumptions or social implications in the existing socio-economic order. The author

stresses the need for further debate rather than what she considers uncritical acceptance of competency-based systems. She analyses the curriculum and relates it to the social implications that this takes. Here, the function of education is to transmit this knowledge and to socialise learners according to the values of the dominant socio-economic group (Auerbach).

I agree with her perspective since the author analyses the curriculum and its repercussions on society and how, at the same time, education is influenced by the neoliberal stance taken by a globalised civilisation. However, CBLT is focused on results and the process taken to reach the aims previously set. From my perspective, this kind of curriculum puts education in a predicament since the purposes are set by the employers' needs that require students for specific tasks, limiting learning to those skills. Therefore, I also agree when the author puts forth a discussion about the curriculum and its social implications. Furthermore, the author emphasises the need for engagement in an informed debate: "if critical thinking is to be a goal for our students, it must be a goal for us as educators in the same way" (Auerbach, 426). The more informed and alert educators are about the model and the social implications derived from this political implementation, the more influence educators can have on students to exercise their critical judgment. At the same time, teachers will encourage the development of thinking skills. Thus, there is a need for a critical thinking society that could be empowered by higher education. However, it would be best to start with critical education models to reach such purposes.

Agency

Emirbayer and Mische mention that agency is the interplay between the following dimensions: Routine, which is the acquired pattern of action; purpose, which is the motivating force of the individuals; and judgment which shows engagement with the actual situations in the moment of action. Teachers' background experience reflects directly on their actions. At the same time, they adjust their baggage of knowledge to the present context and continue adapting what they know to future scenarios. Furthermore, the

authors describe agency as temporally constructed engagement by actors of different structural environments- the temporal-relational context of action- which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms these structures' interactive response to the problems posed by changing historical situations. (Emirbayer & Mische).

Furthermore, *agency* is not a quality that individuals possess; it is an action that people take based on their context and their beliefs of what fits best to each situation. As Priestley et al. state, "agency is not something that people have, is something that people do" (13). Moreover, agency is based "not on the objective reality but the subjective reality, their reality" (14).

Quality recognition organisations invite higher education institutions to transform and meet their quality criteria. Such transformation relies on teachers' acceptance or rejection of a policy that has been required. Observing how this model has been addressed inside the classrooms is relevant. Therefore, teachers are recognised as agents in learning and teaching processes capable of operating within their environment (Kalaja et al.,17). A comprehensive definition of *agency* is "a sociocultural capacity to act" (Ahearn, 112). Thus, "agency is not only concerned with what is observable, but it also involves not visible behaviours, beliefs, thoughts and feelings; all of which must be understood in relation to the various context and affordances from which they cannot be abstracted" (Mercer, 42).

Since schools are continually required to respond to policies or educational reforms, this study intends to know how such ecology permeates the educational agents by alternating with their ideologies, identities, requirements, and concrete actions. Also, the present study intends to identify if professors accept, adapt or ignore the structural changes that come as a trickle-down effect. From this perspective, professors are not perceived as individuals relegated to follow instructions but as capable of managing policies and implementing them in their actual and local context. I selected the ecology perspective

since it allows us to observe the unique relationship that individuals construct with their environment and the effect of this relationship on their actions.

Assessment under CBLT

In broad terms, assessment is a valuation in any situation. In particular terms, the expression in education has evolved and the method of instruction. According to CBE, assessment is the spine of education, the highest motivation, and the focus point where teachers and students focus their attention. That is to say, assessment represents the core of the whole CBE project (Klein-Collins). Therefore, assessment strongly influences how students learn, and teachers teach by focusing on what assessment requires (Alderson and Wall). The transition to the new curriculum paradigm urges us to reconsider the concept of assessment in order to be able to cover the different competency areas. For this reason, teachers and students need to assume new roles within CBE by making the required changes in their actions to find learning more effective and valuable (Bader Bataineh & Tasnimi).

The CBE approach has a clear correlation between instruction, learning and assessment. Therefore, assessment, learning and instruction should be aligned (Baartman et al.,). These three elements represent a symbiosis, and consequently, congruence among them needs to be preserved. According to CBE advocates, assessment is not simply the conclusion of the course, but it represents the fundamental steering component, and it is directly connected to learning outcomes (Lokhoff et al.). Within the competency-based programmes, assessment represents an influential part that must be lined with the other elements of curriculum planning, like the graduate profile and the society's employment needs. The role of assessment is to confirm with substantial proof that the pupil accomplished the established competencies in the graduate profile. For this reason, it is said that assessment is a fundamental element of the CBLT approach.

Therefore, it is essential to state that within CBE/CBLT curriculum planning, there should be an alignment of the main elements of the model, which are instruction,

learning and assessment. At the same time, these elements should be aligned with societal employment needs. In addition, congruence among these three elements should be preserved in a CBP. Figure 2 represents the alignment that should prevail within a CBE programme:

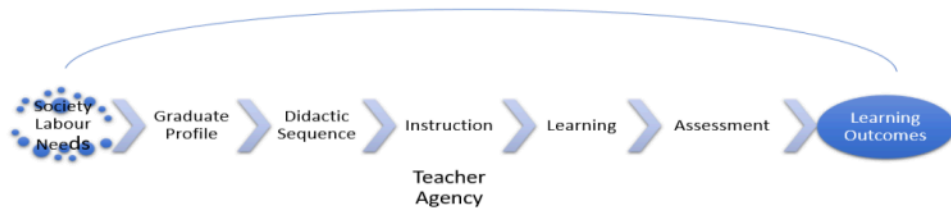


Figure 2 CBE curriculum planning

Since this model is based on demonstrating competencies and the required employment skills, assessment represents the core of the CBE/CBLT curriculum. All these elements are already preestablished within curricular planning and the so-called didactic sequences where educational strategies and assessment processes are suggested to the facilitator to help students achieve their competencies. The facilitator counts on an established guide to attaining student competencies in this case. It is debatable if all the students should go through the same learning process to meet the target competencies or if all of them learn differently.

However, Ryohei points out another issue addressed using evidence-based approaches: the fabrication and falsification of data. The author states that "as the competition to avoid penalties, stipulated by incentives, grows ever fiercer, intrinsic motivation toward education fades, and as the professional ethic of self-regulation is lost,

the fabrication and falsification of evidence take centre stage" (Ryohei, 106). Teachers might be encouraged to fabricate data that fits the requirements of the model, intending to receive incentives or avoid penalties. The elaboration of fake data would represent a significant failure of a model where evidence-based practices are the driving characteristics of the approach. According to Kaplan, assessment should be as specific as possible for students to practice the actual uses of language within the perspective of language teaching and communicative methods. Therefore, the thematic covered in the curriculum should be based on the pragmatics of the word and should also be considered the base criteria to contrast students' performance. The author also mentions that outcome-based approaches represent essential advantages over standardised tests since a significant alignment between assessment and learning should be made. However, the author also pointed out that such outcome-based programmes could be problematic to operate "for a variety of political, technical and practical reasons" (Kaplan, 465).

Theoretical Framework

This research was analysed through Critical Discourse Analysis (CDA). CDA represents a critical attitude when targeting different topics and searching for reflection about what is happening in the educational system from the so-called commercialisation of education. Also, this approach can provide significant answers to my research questions that cover aspects related to power reproduction or resistance of the educational actors. CDA can be employed in any discipline; therefore, it is not exclusive to linguistics or applied linguistics; still, it takes language elements to grasp conclusions. However, Van Dijk proposed to change the name of CDA to Critical Discourse Studies CDS because there is no similar analysis covering all the elements that CDS embrace. His motivation to suggest a change in the denomination of this analysis goes beyond since the CDS analyse discourse not only as an autonomous verbal object but as truly social, cultural, historical or political practice (Van Dijk).

CDS analyse in-depth the preestablished intentions not openly mentioned by the actors of power directed through different discursive processes to persuade or lead specific group (s) within the population. For this purpose, CDS utilise any method that is pertinent to the objectives of inquiry (Van Dijk) and holds the aim of contributing to the social strengthening of the dominated groups, especially in the domain of discourse and communication (23). In addition, CDS focuses on analysing those language structures that could trigger social consequences and influence the social beliefs and, thus, the receivers' actions. Since CDS are positioned on the side of the oppressed, its focus is on the discourse properties associated with the expression, confirmation, reproduction or impugnation of social power as members of the dominant groups (24). Such analysis must "describe and explain how the institutions of dominant groups promulgate, reproduce and legitimate the power abuse" (121). Given this panorama, CDS is valuable for studying the connections linking the instruction, learning and curriculum, as well as ideologies and power and their consequences on the classroom process and teaching-learning activity (Bukhari and Xiaoyang).

Methodology

Research Setting and Participants

This study was conducted at a Public State University located in the Northwest of the country. The BA in ELT was created within a CBLT curriculum, and it has worked with the model for eleven years. Consequently, the selected university holds a consolidated program that could provide a mature panorama of the examined phenomenon. I designed a non-probability study since the sample selected was purposive. That is, "sampling is seen as a series of strategic choices about with whom, where, and how one does one's research"(Palys, 697). Teachers and staff administrators from a BA in English Language Teaching in the North West Region of Mexico were chosen by identifying the programme's major stakeholders and who could be affected by it. They were selected because they could

contribute by providing relevant information about the proposed research topic and setting. The site was purposefully selected since CBLT has been their mainstream programme for about eight years, an aspect that will provide more enriching information about a well-established programme. For this study, five experienced teachers were selected since they were imparting classes in the BA. As part of the administrative interviews, I interviewed the chief of the BA and the Academic Administrator of the University. The researcher sought individuals who could articulate their views and opinions clearly, were familiar with the study's circumstances and were open to exploring different panoramas in their practice.

Methods and Procedure of Data Collection

This qualitative case study analyses how the educational policy of CBLT was implemented in a classroom setting. Case studies are well documented in the literature since they "portray, analyse and interpret the uniqueness of real individuals and situations through accessible accounts" (Cohen et al., 129). A critical element in this research is the semi-structured interview, which employs questions to build upon the participants' responses, the class's observations, and the collection of learning outcomes that exemplified the processes developed in the classroom. While observing classes, the researcher was a non-participant observer with the aim of not interrupting the natural conditions of the class. In addition, students facilitated the students' learning outcomes to be analysed in this study.

Methods and Procedure of Data Analysis

This case study involved a detailed description of the setting and individuals, followed by an analysis of data. The interviews were in Spanish, the participants' mother tongue, to obtain a deeper meaning of the phenomenon. Moreover, to protect participants' identities, they were assigned an alias. When observing the classes, the researcher focused on how the CBLT ideology and assessment was reflected in the actions carried out by the teacher in the classroom. Furthermore, for analysing the students' learning outcomes, the focus was on reviewing if they matched with the kind of learning outcomes suggested by the

CBLT approach. The researcher interpreted and classified the information to analyse it. Results discussion was arranged through an interpretation of the interconnected themes. At the same time, data were triangulated with the different sources of information to make a coherent justification of the topics and add validity to the study.

Main Results and Discussion

Teachers' Attitudes towards the Model

This section aims to answer the research question: How has the CBLT model been understood and interpreted by teachers?. The findings of this project reveal that the teachers at the selected university hold a favourable attitude towards the competency model. All the participants can explain the academic model's guidelines and highlight the constructivist aspects that the model advises. Teachers at the selected university see the educative model based on competencies as an opportunity to offer the student a different approach from the teacher-centred ones, bringing them closer to the actual practice of the contents seen in class. According to Patricia, the following excerpt reflects how CBLT represents an opportunity to improve instruction.

Patricia: "Oh, yes, it (CBLT) is a growing opportunity when used appropriately. With enough tools for the student to achieve...the student can self-regulate and manage his knowledge during the whole semester. Then, if there is no facilitator, it would be easy to enrich the knowledge. For that reason, I believe the model is an opportunity be used with all it has."

Patricia also mentions that she sees CBLT as an opportunity to grow. She explains that the model provides all the elements students need to learn. Patricia emphasises and puts a condition when she mentions the expressions "*if the model is used appropriately;*" and "*when used with all it has*". According to Patricia's perspective, these two expressions might suggest that not all students take advantage of the CBLT model that

presents all the elements students need. She clearly expresses her approval of the constructivist ideas underlying CBLT. She believes the model offers a range of opportunities for students to learn, and she even mentions that students do not need the facilitator because all the knowledge is there for them. Moreover, teachers in this study manifest a favourable attitude towards the neoliberal tendencies implicit in the model. Data analysis suggests that participants have appropriated preparing students for the job market, which occurs naturally in their interviews.

Guadalupe: " I see a lot of positive aspects because we need to know how we will function in the labour area. If they tell me about the development of skills, for example, if I am being trained as a teacher, and they train me to develop teaching and learning strategies, I will be able to transmit that and apply it in the classroom... Now, it is not only skills development in the immediate sense. Each thing taught has its' theoretical foundations, such as previous reading and previous discussion, and then you go to the practical stage. Then, yes, I think it gives you many tools for facing the labour area."

Guadalupe agrees with Patricia that CBLT offers a range of possibilities for students, and she adds that everything done in the classroom has its theoretical foundation. However, Guadalupe's notion about the purpose of higher education is to help students function in the labour area. She uses the expressions: "*function*", "*labour area*" (*twice*), "*trained*". It is clear evidence of the neoliberal ideologies inserted in higher education policies by taking these ideologies for granted and promoting them to students. Teachers seem to value the constructivist ideas of CBLT and accept the neoliberal ideologies that CBLT implies. CBLT comes as a whole package, including pedagogical tools that offer liberating resources for teachers and students. However, it also means a design directed to commercialise education.

Nonetheless, teachers seem unaware of this aspect, revealing a lack of a critical attitude towards their work and activities. According to Moreno and Mosquera, teachers'

discourse is added to the power discourse to naturalise the reproduction processes present at schools. The last excerpt is an excellent example of the CBLT ideology's reproduction in teachers' discourse by accepting CBLT and their students' function in the labour area. It is also observable how, through her speech, Guadalupe shows her appropriation of the CBLT ideology. From the sociocultural perspective, she has internalised the ideology of the CBLT, which includes the neoliberal path to society. As postulated by Van Dijk, when the speaker can influence the receptors' mental model, knowledge, attitudes, and ideologies, can indirectly control these people's future actions. As noted, it is natural in the teachers' discourse to express approval towards the neoliberal ideas infiltrated in higher education. The participants replicate the ideologies generated by the elites of power, which are having higher education to the employers' service using constructivist pedagogy.

Assessment

This section answers the research questions: What kind of students' learning outcomes are presented? What underlying notions of the social model implicit within CBLT are found? Regarding assessment, some participants highlighted using rubrics to help them be aware of what is required in each activity. However, other teachers mentioned that it is impossible to follow the model due to time constraints and other administrative responsibilities that must be carried out. Both students and teachers referred positively to mental rubrics to evaluate the students and thus comply with the model. The teachers expressed their knowledge about the types of assessments carried out in the competency model. The students' learning outcomes that teachers ask for are according to those established by competency-based education and the formative assessment promoted. However, the feedback delivered to students is not as constant and detailed as expected. Nevertheless, feedback is an essential part of formative assessment and continuous learning, as can be observed in the following quote:

Students: "There is a teacher that does not give us a grade; he only grades as completed. Then, I did not know how I did my assignment or whether he had something to tell me

or improve. Then the semester advances, and you have an incognita that the teacher will say: "you are basic". But you did not tell me anything during the semester: how I could improve or develop certain skills."

The materialisation of the ideology is manifested through the kind of learning outcome teachers require. The students' learning outcomes I collected match the criteria the University asks for, as can be seen in the following example (see figure 3):

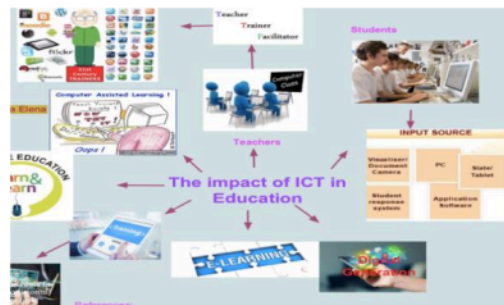


Figure 3 Student's Learning outcome: Mind map example

The kinds of assessment and student learning outcomes the teacher should ask for are stated in the didactical sequence teachers have to guide students to reach the target competencies. However, according to Sambell et al., higher education institutions suggest that all processes must be evaluated. The suggestion also involves the students' learning outcomes listed in the curriculum, as in the selected university case. The authors continue stating that such practice has been accepted due to employers' pressures and quality assurance agencies that demand transparent processes and detailed descriptions. Teachers have this structural pressure that demands time, numbers, and judgements based on final performance and policies that do not support formative assessment.

Teacher-centered classes were mainly observed within the face-to-face classes with some student participation. The teachers try to make the contents dynamic, involving the students in the planned discussions and activities. However, teachers have prescribed content to teach and have limited time to work. Thus, as the model promotes, students

cannot work and improve at their own pace. The data from this study reveal that external pressures impact teachers' agency in addition to the demands of time of other teachers' responsibilities. One of them is a standardized test that students must take three times a semester until they pass. The University created this exam for students to practise answering this type of test since it is one of the requirements for graduation:

Guadalupe: "The standardised test limits me as a teacher; it limits me a lot. I no longer have the liberty of teaching. Even if I did have the liberty of teaching, I do not have the time."

The participants' vision in this study allowed me to observe the phenomenon from different angles. I could attend to the model's macro aspects and insertion into the Mexican educative system. According to the data collected, it is necessary to modify the Mexican educative system's structural aspects for the model by competencies to work as planned. According to the participants: The model exceeds Mexico's educative system—derived from the lack of flexibility in the programmes and assessment:

Clara: "The big problem is... we saw it when we were designing it, and I see it now that we are implementing it: we have a model that exceeds the Mexican model. That is to say; we are working with a model that we thought could be cutting-edge. Still, we are tied up, confined to a Mexican pedagogical model of assessment that does not allow flexibility".

Clara points out that Mexico is not prepared to have a model used in other countries since the assessment system "*confines*" teachers and students to follow the teacher-centred path. Clara starts with this statement and uses the words: "*the big problem*", stating that this is the central aspect of Clara's belief that the CBE implementation has been partial in the University and the different educational levels in

Mexico. She also uses the phrase "*exceeds the Mexican model*", "*we thought that could be cutting-edge*", "*Tied up,*" *confined*" and "*does not allow*".

² Another aspect that displays inconsistencies in the Mexican educative system is the type of evaluation. Within the competency method, evaluation is through categories derived from instruction and formative assessment, and in the educative system, only numbers and averages are accepted. In the end, the student's transcripts are based on numbers, and aspects such as student scholarships are conditional on a numerical average. For this reason, students are interested in knowing their numerical grades and continue pondering averages since, in the end, averages are considered:

Students: "It is not having a precise number in the moment of why I got an *intermediate*. And what kind of *intermediate* is it? Is it a 7? I don't know. Sometimes it depends on the teacher's perspective, maybe the teacher thought it was an 8, but I feel like a 7. But why? No number says to me: you have a seven; you have an 8. I believe this is essential for students who want to get their BA degree by average. We could do that here. Then, you go with an incognito all semester. Is my grade going to go or down?"

These students are expressing their uncertainty about their grades. Students try to translate the categories to the numerical system they know because, in the end, the categories are converted to numbers and averaged in the University. I can imply that for this reason, students want to know their numerical average. I understand that they are trying to build a schema and adapt these categories to what they perceive to make sense of these new terms that define their assessment. Students can obtain their degree on the BA in ELT to have a certain average on their transcript. The average is taken after the conversion of categories to numbers.

The University's pressure to comply with the academic indicators was evidenced in this study. These pressures have been translated into practices carried out in

educative design and connect with teachers' and students' agency. The teachers link the quality indicators and the University's funding for its operation:

Flor: "Yes, and public universities have their indicators, which are the money universities receive. Yes, authorities have to take care of the quality of learning and know that those indicators will have the money for the university's operation. Isn't it? Then, they are very important to accomplish; they are, NI MODO..."

Flor explains how the quality indicators in higher education work. Higher education institutions that want to develop must fulfil the requested quality indicators. The participant uses "*indicators, money, quality of learning, operation, necessary to accomplish*". In the end, the term "*Ni Modo*", which in this context means, compliance: we must do it that way, even though we disagree. The terms used in the last excerpt reflect the language of commercialisation that higher education institutions use. Henceforth, this demonstrates how neoliberal ideologies have penetrated the official documents of higher education and how teachers express themselves. The participant directly links the accomplishment of the quality indicators with the university's money for its operation. This aspect seems to suggest that neoliberal ideas have permeated teachers' ideologies. Another example of the pressure that the rankings and the accomplishment of specific academic quality indicators can be observed in the following excerpt:

Flor: "How do I do to elevate my graduation rates or my graduation degree rates? Well, offer them summer courses to the students that failed, NI MODO PUES... It is a job that would have to do from a different view, probably from the bottom, a different culture of more effort, that probably us (teachers) in four years we do not accomplish to do."

The participant comments that the system/model and the quality indicators favour "*lazy*" students. She states that intending to elevate the graduation rates, the

University has become too generous with students to approve. The participant mentions that the system facilitates students "*not failing*". This way, the University would be able to increase the indicators and present "*good*" reports to the educational organisations to maintain a good record. She explained the situation, and again she used the word "*Ni Modo*", expressing compliance and indicating that she must conform because those are the rules. The participant offers a different idea of education since her concept helps students accomplish an effort culture. Again, this event is part of seeing the student, and she is making her best effort.

This aligns with Ryohei ideas while using evidence-based approaches: the fabrication and falsification of data. The author states that "as the competition to avoid penalties, stipulated by incentives grows ever fiercer, intrinsic motivation toward education fades, and as the professional ethic or self-regulation is lost, the fabrication and falsification of evidence take centre stage" (106). According to the participant, the University offers students what they need to pass and present better indicators' records. Having better records might allow University to receive the incentives offered. However, acting this way seems to have the opposite results that teachers and education seek.

While conducting the present research, some elements evolved during the interviews about teachers' economic stability. Teachers' economic stability is linked to teachers' agency in instruction and the assessment performed in class. The following excerpt explains the situation and how it evolves at the selected university:

Clara: Then the economic bonus teachers receive is another point against because you can only access that economic stimulation when you have a certain average on the students' evaluation of you as a teacher. But, besides, the average of your groups has to be equal to or more than 8.5. Then if you fail students, you will not have the economic bonus." ² Then, the logic is: Are you basic? If you are basic, well, you already passed. I'll give you a nine. This way, my average goes up, and I can access the bonus."

There are two aspects revealed in Clara's excerpt. First, students' evaluation of teachers' work determines if teachers receive an economic bonus. This aspect might influence teachers' agency since now the teacher's economic improvement depends on their students' opinions. However, there is a second condition to receiving this financial bonus. Students' grades average needs to be 8.5 or up (on a 1-10 scale). For Clara, it is evident that this bonus access influences professors when assessing their students. I could infer that the selected university intends to increase the students' average and graduation rates. This conclusion might reflect how a top-down external policy influences teachers' classroom agency and how the records presented are fabricated to access an economic resource conditioned to students' passing the courses.

Conclusion

Given the ² range of views around the issue of CBLT and teacher agency, the evidence from this research suggests that teacher agency is exercised in using competency-based language teaching and their criteria for accommodating activities to their students. However, teachers' agency is also limited by external factors that directly or indirectly pressure their teaching practice. Teachers are no longer fully in control of their classrooms, as external groups now influence what is taught. Neoliberal ideas have made their way into the education system and are shaping how it works, affecting students directly. As a result, higher education has moved away from promoting critical thinking, where different viewpoints are considered, and decisions are thoughtfully questioned.

² My research suggests that educative policies should favour critical learning, understanding the various positions and not allowing manipulation of economic or ideological regimes of any kind. This freedom of teaching and learning would make a thoughtful contribution to the society where students live and would enrich their local communities through democratic instruction in higher education.

² **Limitations**

Teachers allowed me to observe their classrooms and their work. However, it was not easy to get evidence of their online work and the type of virtual feedback they provide to their students. Nevertheless, I was able to get some of this data with the help of students. The methodological design I carried out provided me with enough data to reach the abovementioned conclusions.

² The ideological perspectives of the participants were analysed through an adaptation of Critical Dispositive Analysis. Such an interpretive approach intends to observe how the ideology is observed in the classroom. In addition, it tries to understand how the materialisation of the ideology takes place. Considering that each person interprets and constructs the social world differently, it is essential to state that studying it depends on the researcher's understanding of these interpretations and constructions.

² **Implications for Further Work**

Since Competency-Based Education has not been widely explored in applied linguistics research, new research ideas emerged while working on this study. ² Further work needs to address the competency model's digital ethnography teaching experiences that could allow a more in-depth understanding of educative interactions. We are faced with a changing context where more and more interactions occur online today. That is why a digital ethnography could enhance the results offered in this study. In turn, teachers' attitudes could be contrasted to other the attitude that teachers in different universities hold. ² This comparative study could explore and contrast the attitudes that the participants of this study presented.

² Given the range of views around the issue of CBLT and teacher agency, the evidence from this research suggests that teacher agency is exercised in using competency-based education and their criteria for accommodating activities to their students. However, their agency is also limited by external factors that directly or indirectly pressure their teaching

practice. Teachers have lost control of their classrooms. This control has been delegated to external factors with a say in classroom content. Neoliberal trends are being replicated by the educative system and the main academic actors, and they successfully reach students. As could be observed through the results presented, ² higher education is far from a critical education where time is spent observing different positions and questioning the decisions. More critical studies are needed to observe the ideologies that teachers hold since there is no doubt that they have an influence their students ideologies who will also become teachers in the future.

Works Cited

- Ahearn, Laura. "Language and Agency." *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, no. 1, 2001, p. 109/137.
- Alderson, J. Charles, and Diane Wall. "Does Washback Exist." *Applied Linguistics*, vol. 14, 1993, pp. 115–29, <https://span676-testingnassessment.wikispaces.com/file/view/Anderson+%26+Wall+1993+Backwash+Fact+of+Fiction>.
- Andrade Cázares, Rocío A. "El Enfoque Por Competencias En Educación." *Ide@s CONCYTEG*, vol. 3, no. 39, 2008, pp. 53–64.
- Argudin, Yolanda. *Educación Basada En Competencias*. 1st ed., Editorial Trillas, 2014.
- Auerbach, Elsa Roberts. "Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?" *TESOL Quarterly*, vol. 20, no. 3, 1986, p. 411, doi:10.2307/3586292.
- Baartman, Liesbeth K. J., et al. "Teachers' Opinions on Quality Criteria for Competency Assessment Programs." *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no. 6, 2007, pp. 857–67, doi:10.1016/j.tate.2006.04.043.
- Bader Bataineh, Khaleel, and Mahshad Tasnimi. "Competency-Based Language Teaching." *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research*, vol. 1, no. 7, 2014, pp. 2348–2052.
- Bukhari, Nasir HS, and Wang Xiaoyang. "Critical Discourse Analysis and Educational Research\n." *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, vol. 3, no. 1, 2013, pp. 09–17, doi:10.1007/978-94-011-4533-6_21.
- Cohen, Louis, et al. "Case Studies." *Research Methods in Education*, 5th ed., Routledge, 2001, pp. 181–90, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075645/mod_resource/content/1/GL4%20Case%20studies.pdf.

Díaz-Barriga, Frida, and Marco Antonio Rigo. "Formación Docente y Educación." *Formación En Competencias y Certificación Profesional.*, 1st ed., México : Centro de Estudios sobre la Universidad: UNAM, 2000, pp. 76–104.

Emirbayer, M., and A. Mische. "What Is Agency?" *American Journal of Sociology*, vol. 103, no. 4, 1998, pp. 962–1023, doi:10.1086/231294.

Griffith, W. I. "Competency-Based Language Education: A Conversation with Peter Sayer." *MEXTESOL Journal*, vol. 38, no. 2, 2014.

Kalaja, Paula, et al. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching.* 1st ed., Palgrave Macmillan, 2015.

Kaplan, Robert B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics.* Edited by Robert B. Kaplan, 2nd ed., Oxford University Press, 2010.

Klein-Collins, Rebecca. "Sharpening Our Focus on Learning: The Rise of Competency-Based Approaches to Degree Completion." *Occasional Paper*, vol. 20, 2013, pp. 4–21, www.learningoutcomesassessment.org.

Lokhoff, Jenneke, et al. *Tuning Educational Structures in Europe, A Guide to Formulating Degree Programme Profiles.* Edited by Jenneke (Nuffic) Lokhoff et al., Universidad de Deusto, 2010, http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/A-Guide-to-Formulating-DPP_EN.pdf.

Mercer, Sarah. "The Complexity of Learner Agency." *Apples - Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, no. 2, 2012, pp. 41–59, <http://apples.jyu.fi>.

Palys, T. "Purposive Sampling." *Qualitative Research Methods*, vol. 2, 2008, pp. 697–98, https://www.sfu.ca/~palys/Purposive_sampling.pdf.

Priestley, Mark, et al. *Teacher Agency and Curriculum Change (ESRC Reference: RES-000-22-4208) Understanding Teacher Agency: The Importance of Relationships.* 2012, <http://www.ioe.stir.ac.uk/events/tacc.php>.

Richards, Jack C., and Theodore Stephen Rodgers. "Approaches and Methods in Language Teaching." *ELT Journal*, vol. 57, 2001, <http://books.google.com/books?id=9mQ9l3K73BoC&pgis=1>.

Ryohei, Matsushita. "The Paradox of Evidence-Based Education: From the Decline of Education to Abandonment of the Theories of Education *." *Educational Studies in Japan: International Yearbook Japanese The Japanese Journal of Educational Research*, vol. 11, no. 822, 2017, p. 101/119, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147536.pdf>.

Saadi, Maryam, et al. "Competency-Based English Teaching and Learning: Investigating the Learning Experience of Islamic Azad University Teachers in Iran." *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)* ISSN 2356-5926, vol. 3, no. 1, 2016, pp. 1181–206.

Sambell, Kay, et al. *Assessment for Learning in Higher Education*. 1st ed., Routledge, 2013.

Van Dijk, Teun A. *Discurso y Poder*. 1st ed., Gedisa, 2009.

CAPÍTULO VIII ESCRIBIR : PINTAR

OCIEL FLORES FLORES Y LUCÍA TOMASINI BASSOLS

Resumen

La puntuación es un recurso esencial en la producción de textos escritos; el uso arbitrario de los signos de puntuación da como resultado escritos incomprensibles. Cuando los enunciados y las ideas que deben expresar se yuxtaponen de manera arbitraria, se cae fácilmente en la incomunicación. Cambiar la estrategia tradicional de adquisición de habilidades escriturales, que consiste en la presentación de “reglas” y su aplicación en determinados textos, es una alternativa. En su lugar, puede concebirse el texto como una unidad gráfica, como un bloque de líneas organizadas armónicamente que son portadoras de sentidos potenciales. Esta *abstracción* inicial facilita la aprehensión del valor de los signos de puntuación y su ulterior utilización en la redacción. Por otra parte, introducir en los cursos de redacción el dibujo y el color resulta particularmente motivante.

Palabras-clave: puntuación, sintaxis, coherencia, signo, dibujo, caligrama.

Abstract

Writing a text requires the correct use of punctuation signs. Without these elements, that assure the logical organization of ideas, the text becomes an anarchic juxtaposition of words and sentences. Sometimes, this is the result of a didactic strategy, which produces among students resistance and lack of motivation. An example of this is the teaching of punctuation rules followed by the repeated use of them in correct sentences. To exchange traditional strategies for a new proposal, that interprets the text as a harmonious ensemble of colored lines, which avoid expressing a meaning, may be an alternative. This *abstraction* makes easier the apprehension of punctuation signs' value as well as their correct use in

conventional sentences and paragraphs. Besides, by introducing draw and color in writing courses, didactics may be enriched.

Key words: punctuation, syntaxe, coherence, sign, drawing, caligramme.

Résumé

L'utilisation correcte des signes de ponctuation est indispensable pour assurer la legibilité d'un texte ; leur usage arbitraire produit des textes incompréhensibles dans lesquels les mots et les énoncés se juxtaposent sans suivre un ordre logique. Parfois, une rédaction peu efficace est le résultat d'une stratégie peu motivante consistant à enseigner des règles et à les appliquer dans la production de textes "correctes". Il est pourtant possible de "changer le paradigme" des approches traditionnelles et concevoir un texte non pas comme une suite de mots, mais comme un ensemble harmonieux de lignes formant une unité graphique dont le sens est temporairement absent. Cette *abstraction* permet l'appréhension de la valeur des signes de ponctuation et prépare l'élève à leur utilisation dans des textes conventionnels. En même temps, le fait d'introduire dans un cours de rédaction le dessin et la couleur enrichit la didactique.

Mots-clés: ponctuation, syntaxe, cohérence, signe, dessin, caligramme.

Introducción

A lo largo de los siglos, la relación entre el lenguaje y lo visual ha sido abordada desde diversos ámbitos, como el conocimiento, la lingüística, el diseño, el arte, la mercadotecnia, los procesos cognitivos, la psicología, la comunicación, la neurociencia e incluso la optometría y, sin duda, con un enfoque más sutil y a la vez complejo, desde la poesía.

En ese marco, Merchán y Henao (2011) hablan de la influencia de la percepción visual en el aprendizaje y la cognición, y señalan, por un lado, que las habilidades

perceptuales visuales se relacionan con la lectura y, por el otro, que ²⁵ una estimulación visual inadecuada puede generar fallas en el procesamiento de la información por parte del cerebro. Daniel Chandler (2014) examina cómo las imágenes se utilizan en la publicidad para transmitir mensajes y persuadir a los consumidores, es decir, analiza los elementos visuales y su relación con los significados culturales y sociales.

Para Charles Morris (1946) “un signo icónico es cualquier signo que en algunos aspectos ofrezca semejanza con lo denotado. La iconicidad es, pues, una cuestión de grado. Es evidente que puede pertenecer tanto a signos auditivos como visuales [...] Los signos visuales suelen mostrar una amplia iconicidad, aunque, por supuesto, no es necesario que un signo visual sea icónico”.

Como manifiesta Umberto Eco (1976), “puede hablarse de cierta convención en el sentido de que el signo icónico pone de relieve ciertos rasgos de pertinencia establecidos por convenciones culturales; puede poseer, entre las propiedades del objeto, las ópticas -visibles-, las ontológicas -presuntas-, y las convencionalizadas -convertidas en modelo, conocidas como inexistentes, pero como eficazmente denotantes: como los rayos del sol en forma de varillas”.

En relación con la lingüística, por su parte, Gunther Kress y Theo van Leeuwen, señalan cómo la gramática visual, al igual que la composición, el color y la perspectiva, se utiliza para construir significados en diferentes contextos, desde la publicidad hasta el cine y la televisión. Robyn Quin y Mariano Sánchez Martínez (1999) opinan que “los textos visuales implican el uso de un lenguaje. Estudiar los textos visuales y el lenguaje visual contribuye a la comprensión que el propio alumno tiene acerca del lenguaje en general y de sus propias capacidades para utilizarlo”. Afirman también que “La habilidad para interpretar imágenes implica habilidades como la identificación y la predicción”.

Bille Cope y Mary Kalantzis (1999) sostienen que “leer y visionar requieren diferentes tipos de imaginación y diferentes clases de esfuerzos de transformación en la representación de sus significados para uno mismo. Se trata de formas fundamentalmente

distintas de conocer y de aprehender el mundo”. La relación entre lo cognitivo y lo visual es muy estrecha. De acuerdo con los autores mencionados, la cognición se refiere a procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento y el juicio. La percepción visual es una parte importante de la cognición, ya que nos permite captar información a través de nuestros sentidos visuales.

Además, los procesos cognitivos también influyen en cómo interpretamos y comprendemos las imágenes visuales. Nuestra comprensión de las imágenes visuales puede ser influenciada por nuestra experiencia previa, nuestras creencias y nuestros conocimientos. El proceso cognitivo incluye procesos como la atención, la memoria, la percepción, el razonamiento y la toma de decisiones. La información visual es una parte importante de todos estos procesos, ya que nuestra percepción visual influye en cómo percibimos y procesamos la información.

Por ejemplo, cuando leemos un texto, nuestro cerebro procesa tanto el significado de las palabras como la forma en que están dispuestas visualmente en la página. La tipografía, el espaciado y el diseño de la página pueden afectar nuestra capacidad para procesar y recordar la información.

De manera similar, cuando vemos una imagen, nuestro cerebro procesa la información visual y utiliza nuestra experiencia previa y nuestros conocimientos para interpretar lo que estamos viendo. Por lo tanto, la percepción visual y la cognición están interconectadas y se influyen mutuamente en la forma en que percibimos y procesamos la información.

En resumen, lo cognitivo y lo visual están estrechamente relacionados ya que nuestros procesos mentales afectan nuestra percepción visual y la interpretación de las imágenes visuales, mientras que las imágenes visuales pueden influir en nuestros procesos cognitivos y nuestra capacidad para procesar y comprender la información.

En el contexto de la lectura y su compleja interacción con el lenguaje visual, el alumno realiza diversas tareas como interpretar o decodificar, apoyado en su experiencia previa con textos o signos similares o en sus conocimientos para intentar dar significado a la información o al mensaje. Esta interacción multidireccional se inserta en los procesos cognitivos y toma parte activa también en los procedimientos de la expresión escrita.

Ahora bien, en la práctica docente dirigida a la adquisición de habilidades escriturales, es frecuente encontrar en los grupos habituales alumnos con serias dificultades para escribir textos comprensibles, incluso tan breves que no van más allá de media página. Al observar de cerca estas producciones, se percibe como rasgos determinantes una composición deficiente y una organización caótica de los enunciados y los párrafos que componen el texto en cuestión. En este caso, se hace evidente la necesidad de utilizar de manera adecuada los signos de puntuación.⁵

Por otra parte, la adquisición de la habilidad que exige el ordenamiento lógico de enunciados al interior de un párrafo y de párrafos al interior de un texto puede no ser tarea fácil. Más allá del desconocimiento y la falta de pericia para redactar un texto, algunos alumnos suelen presentar resistencia a las actividades escriturales. En esta circunstancia, es indispensable “cambiar el paradigma” tradicional de enseñanza que se limita a explicar el funcionamiento de los signos de puntuación y a pasar enseguida a su aplicación. Estas dos etapas del proceso de e-a son, sin duda, indispensables, pero no son las únicas, tampoco las más motivantes.

Así mismo, la decisión de ir más allá de la didáctica usual responde a la necesidad de adecuar el trabajo en clase a las expectativas de un público nuevo. En este sentido, Virginie Viallon (2002) expresa una convicción, compartida con numerosos especialistas, al

⁵ La relación directa entre orden sintáctico y efectividad comunicativa es por otra parte evidente; Jean Caron afirma, por ejemplo, que “No existen relaciones (sintácticas) por un (Caron 33).

reconocer que “los aprendientes esperan otros modos de aprendizaje, menos tradicionales” y señalar que existe un “desfase” entre sus modos de trabajo en el medio escolar y su realidad al exterior de este.

La propuesta

La intención de esta secuencia didáctica es ofrecer una alternativa de formación en expresión escrita a alumnos que presentan severas limitaciones en la redacción de textos en lengua materna.

La propuesta consiste en introducir una estrategia para formar párrafos que no exijan la decodificación de un contenido. Al pasar de la lectura de un texto escrito convencionalmente -es decir, una serie de párrafos formados por enunciados que transmiten un mensaje determinado- a la representación de ese mismo texto mediante una serie de líneas carentes de ese sentido determinado, pero que mantienen de él el orden sintáctico establecido por el uso de mayúsculas y signos de puntuación, es posible sensibilizar al alumno sobre un orden lógico que él ignora y llevarlo a interpretar el proceso de lecto-escritura de una manera más eficiente.⁶ En este sentido, los signos como sistema de comunicación, es decir como lenguaje visual, se caracterizan, de acuerdo con María Acaso (2006), por su “capacidad de penetración en el sentido de que ver implica menos esfuerzo que leer”.

La forma en que procesamos la información visual y cómo la utilizamos para crear significado y tomar decisiones está influenciada por nuestros procesos cognitivos. Nuestra capacidad para reconocer objetos y patrones visuales, así como nuestra capacidad para recordarlos, está influenciada por nuestra memoria y nuestra atención.

⁶ Una de las ideas que subyace en esta propuesta reside en la afirmación -sujeta, desde luego, a debate- que interpreta nuestro tiempo como “la civilización de la imagen”. Martine Joly expone algunas ideas provocadoras a este respecto: “comunicar por la imagen consistiría en ya no comunicar por el lenguaje, anunciar la desaparición de la palabra...” (18-19).

Esta estrategia permite comprender de manera visual la *estructura sintáctica* que posee un texto y facilitar la producción de escritos equivalentes. Cuando se despoja a los párrafos de su “sentido determinado” y se les traduce a líneas que adquieren además un color, se trastoca la lectura convencional y se abre la posibilidad a un acercamiento distinto al proceso de lecto-escritura.⁷ Esta es, por otra parte, la primera etapa de un proceso que llevará a los alumnos a utilizar de manera eficiente los *signos de puntuación esenciales*: punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, y coma, y hará posible que redacten un texto comprensible de tres o cuatro párrafos, de cuatro cinco líneas cada uno.

El proceso inicia con una etapa de sensibilización al uso convencional y al uso creativo de estos signos. Continúa con una *abstracción*, que consiste en la simplificación de una serie de textos, los cuales son reducidos a una serie de enunciados que cambian sus oraciones por series de líneas que ilustran la forma en que los signos de puntuación organizan la “estructura” del texto.

Es importante subrayar que el uso del metalenguaje es reducido a un mínimo de conceptos gramaticales, de los cuales el profesor dará una definición sucinta: enunciado, párrafo, coherencia, cohesión; a esto se agrega algunos términos que resultan útiles en esta propuesta: *estructura funcional*, *estructura afuncional*, *micro-plan*... La idea que sustenta esta elección es muy simple: se intenta remediar una carencia grave en alumnos que han desarrollado resistencia al estudio de la lengua, por lo que llevarlos a aprender y usar una terminología especializada no abona al cumplimiento del objetivo principal.

⁷ Vasiliki Kanelliadou retoma una afirmación de Jean Laude para exponer la factibilidad de una aproximación de esta naturaleza: “Considerar un cuadro o un dibujo con instrumentos diseñados para el estudio de un texto literario equivale a aceptar el postulado de que el dibujo o el cuadro no son más que medios que dan forma a aquello que puede decirse con igual éxito y exactitud en un texto literario” Cf. “Ut pictura poesis: Artes Plásticas y Literatura: Didácticas paralelas”, p. 394.

Esta actividad didáctica está dirigida, finalmente, a alumnos universitarios de diversas licenciaturas que requieren de una formación especial que les permita redactar, en una etapa inicial, textos sencillos (media página a una página) de temas diversos, no especializados. La misma propuesta puede ser aplicable a otros públicos: bachillerato, secundaria, con algunas adecuaciones. Los grupos deberán ser pequeños (no más de doce alumnos), de tal manera que reciban un seguimiento constante y personalizado. Las etapas del proceso que aquí se describe requieren de un tiempo de realización aproximado de 25 a 30 horas en el aula, más las actividades en casa que el profesor considere convenientes (23).

Las etapas del proceso

UNO. Presentación de una serie de textos que transgreden, con fines estéticos, las “reglas” de utilización de los signos de puntuación y la organización convencional de la línea horizontal. Entre ellos se encuentra el caligrama, género que será retomado al final del proceso para llevar a cabo ejercicios de escritura creativa.

DOS. Presentación de textos de un párrafo que tienen deficiencias graves debido al orden arbitrario de exposición de sus ideas, y al uso inadecuado de signos de puntuación.

TRES. Presentación de textos de un párrafo que exponen de manera coherente una sola idea.

CUATRO. Transformación de los párrafos en *estructuras funcionales*; se utiliza para ello letras o números arábigos.

CINCO. Pintar con colores discordantes cada uno de los enunciados de un párrafo para indicar que no forman un texto coherente. Pintar con diversos matices de un mismo color (de claro a oscuro) cada uno de los enunciados de un párrafo, cuando estos forman un texto coherente.

SEIS. Trabajar paralelamente el uso de los *signos de puntuación esenciales*.

SIETE. Practicar la elaboración de *estructuras funcionales*.

OCHO. Elaborar un *microplan de escritura* que enuncie en unas cuantas palabras el contenido de cada uno de los párrafos.

NUEVE. Proceder a la redacción, vigilando siempre la longitud de los enunciados y revisando la puntuación.

DIEZ. Verificar la coherencia de cada párrafo y la cohesión del texto que forman⁸.

ONCE. Pasar a la escritura creativa mediante la escritura de caligramas: el caligrama debe representar estéticamente el contenido del texto que lo forma, sólo describir. Cada uno de sus párrafos debe formar una parte del dibujo. No se pretende la creación de un texto poético, cuya escritura exige alcanzar “la tercera escala de apropiación”, es decir, no sólo la adquisición de habilidades escriturales simples que permiten redactar textos “informativo-referenciales”, sino alcanzar un nivel estético mediante un lenguaje poético (Cf. López Ferrero 23).

La realización del proceso

UNO. Textos que transgreden las “reglas” de utilización de los signos de puntuación o la línea horizontal **con fines estéticos**.

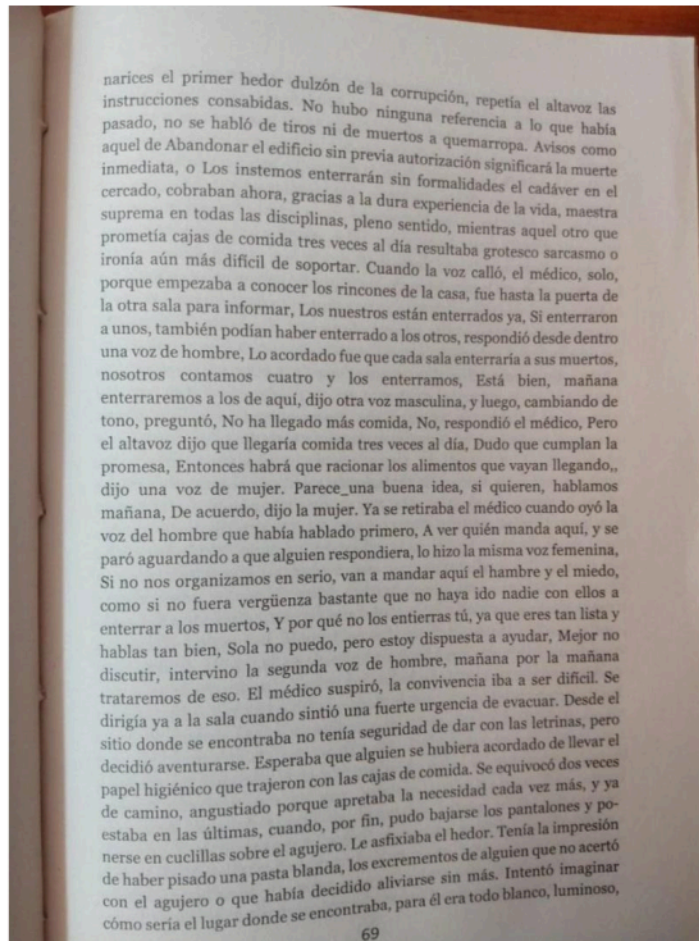
⁸ Se interpretará los términos *coherencia* y *cohesión* para los fines prácticos de esta secuencia, de la siguiente manera: la *coherencia* asegura el ordenamiento lógico de las palabras al interior del enunciado y de los enunciados al interior del párrafo. La *cohesión* determina la organización lógica de los párrafos que componen el texto. Ambos términos reciben diversas definiciones; consultar, por ejemplo, la propuesta de López Ferrero y Martín Peris (50 et ss.).

G. García Márquez La hojarasca, 1955. (Párrafo largo. No hay punto y aparte)

- "De pronto, como si un remolino hubiera echado raíces en el centro del pueblo, llegó la compañía bananera perseguida por la hojarasca. Era una hojarasca revuelta, alborotada, formada por los desperdicios humanos y materiales de los otros pueblos; rastros de una guerra civil que cada vez parecía más remota e inverosímil. La hojarasca era implacable. Todo lo contaminaba de su revuelto olor multitudinario, olor de secreción a flor de piel y de recóndita muerte. En menos de un año arrojó sobre el pueblo los escombros de numerosas catástrofes anteriores a ella misma, esparció en las calles su confusa carga de desperdicios. Y esos desperdicios, precipitadamente, al compás atolondrado e imprevisto de la tormenta, se iban seleccionando, individualizándose, hasta convertir lo que fue un callejón con un río en un extremo un corral para los muertos en el otro, en un pueblo diferente y complicado, hecho con los desperdicios de los otros pueblos. Allí vinieron, confundidos con la hojarasca humana, arrastrados por su impetuosa fuerza, los desperdicios de los almacenes, de los hospitales, de los salones de diversión, de las plantas eléctricas; desperdicios de mujeres solas y de hombres que amarraban la mula en un horcón del hotel, trayendo como un único equipaje un baúl de madera o un atadillo de ropa, y a los pocos meses tenían casa propia, dos concubinas y el título militar que les quedaron debiendo por haber llegado tarde a la guerra".

José Saramago, Ensayo sobre la ceguera, 1955.

(El uso de mayúsculas sustituye los dos puntos que introducen los cambios de voz. No hay punto y aparte, por lo que el párrafo se extiende por más de una página).



Poesía “visual”: las palabras aluden al contenido de los versos.

La escritura dice y dibuja.

Huidobro, Vicente, “Triángulo armónico”, *Canciones en la noche*, 1913

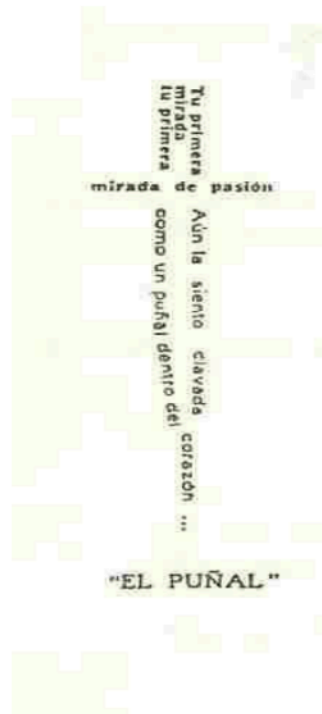
Triángulo armónico

Thesa
La bella
Gentil princesa
Es una blanca estrella
Es una estrella japonesa.
Thesa es la más divina flor de Kioto
Y cuando pasa triunfante en su palanquin
Parece un tierno lirio, parece un pálido loto
Arrancado una tarde de estío del imperial jardín.
Todos la adoran como a una diosa, todos hasta el Mikado
Pero ella cruza por entre todos indiferente
De nadie se sabe que haya su amor logrado
Y siempre está risueña, está souriente.
Es una Ofelia japonesa
Que a las flores amante
Loca y traviesa
Triunfante
Besa.

Guillaume Apollinaire, " La Colombe poignardée et le jet d'eau », *Calligrammes*, 1918.



J. J. Tablada, "El puñal", *Li-Po y otros poemas*, 1920.



DOS. Presentación de dos párrafos⁹ que tienen deficiencias debido al orden arbitrario en la exposición de sus ideas, y al uso inadecuado de los signos de puntuación.

La tecnología, avanza a pasos gigantescos en la mayoría de las disciplinas de la ciencia humana y en lo religioso se ofende a Dios. Los artistas tampoco son ajenos.

En pocas palabras existe, una falta clara de voluntad por parte de grupos empresariales y también por parte de los gobiernos y los demás actores de la sociedad que, deben involucrarse ya que de lo contrario no se progresará y se pone en riesgo incluso el equilibrio ecológico.

⁹ Una definición simple de párrafo será suficiente: "Está constituido por una o varias oraciones que desarrollan una idea o un aspecto del tema central [...] constituye una unidad de sentido, una unidad de pensamiento en el conjunto del escrito." Alfredo I. Álvarez. *Escribir en español*, p. 43.

TRES. Presentación de textos de un párrafo que exponen de manera coherente una sola idea.

El fenómeno del calentamiento global, problema central en nuestros días, debe ser un tema de preocupación para los gobiernos de todos los países. ¿En qué consiste dicho fenómeno y por qué es grave? ¿En qué medida el aumento de la temperatura media en el planeta afecta a sus habitantes?

CUATRO. Abstracción: transformación de párrafos en *estructuras funcionales*; se utiliza para ello letras o números arábigos.

En este ejemplo, aparecen sólo mayúsculas para indicar que se trata de una serie de ideas, que se apegan a la idea principal, la que define el sentido del párrafo. Esta es una *estructura funcional*.

[illegible]

El párrafo siguiente ilustra una *estructura afuncional*, pues enuncia una serie de ideas incoherente debido a que los argumentos que son expuestos no obedecen un orden lógico y a la carencia de signos de puntuación (desorden representado por la alternancia de mayúsculas, minúsculas y números, además de la longitud innecesaria de los enunciados).

- [illegible]

• PPP
PP.AAAAAAAA
AA.XXXXXXXXXX
XX
XXXXXXXXX.LL
LLLLLLLLLLLLLLLLLLLLLLLLLL.YYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYY
YY YYYYYYYYYY

- [illegible]

- SEIS.** Trabajar paralelamente el uso de los *signos de puntuación esenciales*: punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, y coma. Es conveniente restringirse a los usos más comunes de cada signo. A continuación aparecen, a manera de ejemplo, los usos de la coma:

- SIETE.** Practicar la elaboración de *estructuras funcionales*¹¹ mediante la aplicación de las siguientes indicaciones:

- 242

- En algunas de las líneas, debe usarse coma y punto y coma.

¹¹ Es importante subrayar que la discusión teórica, amplia, compleja, a la que lleva la elección de imágenes en lugar de palabras es omitida durante la secuencia didáctica. El horizonte de discusión que abre puede ser consultado en textos como el de Martine Joly, quien menciona los ámbitos que toca: “diversos tipos de asociaciones mentales y de campos asociativos bien específicos tales como el analógico, el calificativo, el relacional o el comparativo.” (36).

OCHO. Antes de pasar a la redacción propiamente dicha, elaborar un *micro-plan de escritura* para cada texto, el cual debe enunciar en unas cuantas palabras el contenido de cada párrafo. Proponer al inicio la escritura de textos que faciliten la enunciación de su contenido; por ejemplo, la descripción de un edificio: partes que lo forman; forma que sugiere; materiales con los que está construido. Es recomendable comenzar con párrafos descriptivos, enseguida narrativos y al final argumentativos, en atención al nivel de dificultad de cada uno de ellos.

Edificio moderno

- Partes: helipuerto, número y uso de los pisos, entrada, jardines...
- Forma: un barco, velas, casco, cubierta...
- Materiales: acero, concreto, vidrio, aluminio...

Paisaje boscoso

- Partes: sol, nubes, árboles, arroyos, rocas...
- Formas: diversos árboles, arbustos, plantas...
- Fauna: aves, mamíferos, peces...
- Tonos: verdes, rojizos, dorados...

Delincuencia

- De “cuello blanco”, delincuencia organizada, ladrones comunes...
- Lugares: bancos, casas, bares, las calles...
- Tipos: secuestro, robo a casa-habitación, asalto...
- Consecuencias: pérdidas materiales, heridas, daños psicológicos, decesos...

NUEVE. Proceder a la redacción, vigilando siempre la longitud de los enunciados y revisando la puntuación. Colorear enseguida los enunciados de un párrafo con varios tonos de un mismo color; su alternancia sugiere *coherencia* en la reunión de los enunciados que forman un párrafo único: el mismo color porque no enuncian ideas ajenas entre sí; diferentes tonos porque son diversas ideas.

La tecnología avanza a pasos gigantescos en la mayoría de las disciplinas de la ciencia humana. Pero, ¿ha sido beneficioso ese avance para cuidar nuestro hogar? ¿Por qué no se promueve a mayor escala la producción, por ejemplo, de autos eléctricos y ecológicos? En pocas palabras, existe una falta clara de voluntad por parte de grupos empresariales y también por parte de los gobiernos.

DIEZ. Verificar la *coherencia* de cada párrafo y la *cohesión* del texto que forman. El uso de varios tonos de un mismo color apoya la verificación; esto significa que hay *cohesión* en la reunión de los párrafos: estos forman un texto único; no enuncian ideas ajenas entre sí.

• Alcairo lleva por mal nombre El Pelicano; así lo apodan los pescadores de la isla. Y algo tiene de ese bicho, si se mira con cuidado. Al escuchar su apodo, voltea buscando a quien lo llama con movimientos rápidos, como ave en alerta; entrecierra sus ojos miopes y apunta hacia el que le habla; en ese momento abre el pico hasta adivinar de quién se trata... Su cuello también es de pájaro: una manzana de Adán abultada, cubierta de un vello gris, parecido al plumaje de un polluelo recién salido del cascarón. Y la manera como tuerce

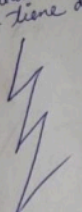
pecho y espalda, dibujando una “s”. En tierra se mueve con trabajo; cuando camina, ejecuta una danza despatarrada con sus piernas zambas, con un ritmo entre bachata y mapalé...

- La mata de algas que lo protege del sol pareciera que se va a desmoronar con la brisa, tan reseca la ha dejado la luz de las mañanas costeñas, por eso la moja y remoja con agua de mar. Cuando el sudor le llega a los ojos, se enreda un pañuelo grasiento a la manera de los piratas, un trapo pringoso que recuerda a los corsarios caribeños.

- La piel de Alcairo es cada vez más sal y menos humedad; el pellejo escamoso que le van desprendiendo el sol y el viento se parece ahora al cuero de sus presas. Pies y manos ya no son sino dos decenas de boquerones retorcidos que se niegan a soltar un molusco nervudo, y las uñas se le han puesto amarillentas y duras como picos de calamar. Su pinta deslucida es el precio que el océano le ha ido cobrando por el sustento que le entrega, un costo que él paga sin chistar. El hombre recibe lo que el mar le quiera dar con la gratitud de los marineros viejos, los que saben que el piélago es de los pescadores y ellos de él... **(OFF)**

ONCE. Pasar a la escritura creativa mediante la escritura de caligramas: el caligrama debe ser armonioso y sugerente.

Alcario
 Y algo tiene de ese dicho si se mira en cuidado.



El Peltano,
 se agacha, saltea buscando a quien
 lo llama con movimientos rápidos, se avisa en
 alerta; introduce sus ojos migas y apunta
 hacia el que le habla; en ese momento abre
 el pico hasta oírse de quien se trata.

En ella también lo de por sí
 una mancha de color rojo
 en forma de V de color rojo, formada
 al salir de un pico, formada
 entre ellos del color.

La zona como
 se llama el pico
 de la zona como
 se llama el pico

En tierra se mueve con
 dificultad;
 cuando camina, ejecuta
 una danza
 despatarrada con
 sus piernas,
 zambas,
 siguiendo un ritmo entre
 bacheo
 y mapelé.

Conclusiones

El trabajo previo a la escritura, mediante la elaboración de bloques de *sentido potencial* (los futuros párrafos) formados por líneas de longitud manejable (los futuros enunciados) a los que se agrega color para reforzar la *coherencia* de enunciados y párrafos y la *cohesión* del texto, es sin duda un medio eficaz para llevar a los alumnos con serias dificultades en la redacción a escribir textos eficientes.

La línea y el bloque coloreados cambian la manera de concebir la escritura y proporcionan una alternativa a los alumnos que manifiestan resistencia en la adquisición de las habilidades escriturales. Sin un contenido específico, se facilita la concepción del párrafo, que exige un esfuerzo intelectual para ordenar los fragmentos de sentido de los que son portadores los enunciados. Mediante esta estrategia, el alumno no debe escribir, es decir, concebir y organizar desde el inicio ideas, además de expresarlas en enunciados con exigencias semánticas y de puntuación. Como señala Miguel Ángel Hernández (2015, prólogo) “la clave está en el énfasis puesto en la potencia de lo visual, en la idea de que hay algo en las imágenes, en las obras, en los objetos, que no puede ser trasladado al texto, que no puede ser del todo racionalizado. Hay algo en su materialidad que excede el significado.”

Al mismo tiempo, cuando el enunciado se reduce a una línea coloreada sin un sentido manifiesto, resulta fácil de “manipular”. De esta manera, el alumno, una vez que ha conseguido *abstraer* la estructura de *textos potenciales*, puede pasar con mayor seguridad a la redacción de los mismos.

Referencias Bibliográficas

Acaso, María. *El lenguaje visual*, Colección Arte y Educación II, Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, 2006.

Álvarez, Alfredo I. *Escribir en español*, Oviedo, España, Ediciones Nobel, Ediuno, 2005.

Caron, Jean. *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática*, Madrid, Editorial Gredos, 1988.

Chandler, Daniel. *Semiotics: The Basics*, Routledge, 2017.

Cope, Bill & Mary Kalantzis. *Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje*, (Multiliteracies: New Literacies, New Learning”, Pedagogies: An International Journal, 4:3), en *Boletín de la Asociación andaluza de bibliotecarios* núm.98-99, 2010.

Eco, Umberto. *Tratado de semiótica general. A Theory of Semiotics (Milan 1976)*, Quinta edición en español, Barcelona, Editorial Lumen, 2000.

Gervererau, Laurent. *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, Éditions La Découverte, 1997.

Hernández, Miguel Angel en Cristina Guirao. *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*, (de Keith Moxey), Buenos Aires, Sans Soleil Ediciones, 2015.

Joly, Martine. *L'image et les signes*, Paris, Armand Colin, 2005.

Kanelliadou, Vasiliki. “Ut pictura poesis: Artes Plásticas y Literatura: Didácticas paralelas”, *II Congreso Internacional de Didácticas*, 2003.

Kress, Gunter & Theo van Leeuwen. *La gramática visual: cómo las imágenes construyen significados*. Reading images: The grammar of visual design. Routledge, 2006.

López Ferrero, Carmen y Ernesto Martín Peris. *Textos y aprendizaje de lenguas*, Madrid, SGEL, 2013.

Martínez, Hortensia. *Construir bien en español. La corrección sintáctica*, Oviedo, España, Ediciones Nobel, Ediuno, 2005.

Merchán Price, María Susana & José Luis Henao Calderón, "Percepción visual y su relación con el aprendizaje y la cognición", *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9(1), pp. 93-101, 2011.

Morris, Charles, *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Editorial Paidós, 1era. edición castellana, 1985.

Quin, Robyn & Mariano Sánchez Martínez, "Aprender a mirar. El lugar de los textos visuales en el currículum escolar", *Propuestas, Comunicar* 12, 1999.
[https://www.academia.edu/es/14319417/Aprender a mirar el lugar de los textos visuales en el curr%C3%ADculum escolar](https://www.academia.edu/es/14319417/Aprender_a_mirar_el_lugar_de_los_textos_visuales_en_el_curr%C3%ADculum_escolar)

Saramago, José. *Ensayo sobre la ceguera*, Bogotá, Santillana, 1999.

Viallon, Virginie. *Images et apprentissage. Le discours de l'image en didactique de langues*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Caligramas, imágenes

https://www.google.com/search?source=univ&tbm=isch&q=caligramas+im%C3%A1genes&client=firefox-b-d&fir=7fWVZ8BG99dOAM%252CXg9yP7ffDKaWSM%252C_%253B7aSSmVu7aZ5MGM%252CC_Gd7K2SDx11nM%252C_%253Br8JVdP-jR3VDYM%252CRsgrZ40ptmdX4M%252C_%253B_IA6gSS2sQxSuM%252CAN-UuFyLmE9RoM%252C_%253B5l6aCdYoQlHpLM%252C0tQVYw3ZRcCOOrM%252C_%253BFqQdsPA2eFKCcM%252C19v088FujlRvwM%252C_%253BZ-CLW2sJn4oZOM%252Clyu4VDciXkZHGM%252C_%253BOuYiK76GRwzgRM%252CxIO9Q2TaSzZXMLM%252C_%253BCLQeLG9uIAvs_M%252CUDsH4nTQwDniMM%252C_%253B5sIY4UMVPDLADM%252CL7ab06CUw1_WrM%252C_%253BwdL4f744PPK6ZM%25

2Clyu4VDciXkZHGM%252C_%253BD7EARsKxsZV_cM%252CRsgrZ40ptmdX4M%252C
_ %253B8vWCQhu_6ziBMM%252CnUt6QGPdD_ryMM%252C_%253BrNtQeJx4_H-
dpM%252C7SdsZAPWBcmGXM%252C_%253BSYsV8oelwTsbyM%252C19v088FujlRvw
M%252C_&usg=AI4_-
kR1kk75VFhO9Ex7yTYTdn_DmbM_HQ&sa=X&ved=2ahUKEwi4wc2ultL7AhViJ0QIHVkiB
6gQ7Al6BAglEGM (consultado 12.11.2022)

SECCIÓN 4
LA LECTURA EN EL MEDIO UNIVERSITARIO: ENSAYO Y
FICCIÓN

CAPÍTULO IX

BREAKING THE RULES TO IMPROVE READING COMPREHENSION IN HYBRID ENVIRONMENTS

CLAUDIA GLORIA ACEVEDO PELÁEZ Y JUAN JAVIER BAUTISTA RODRÍGUEZ

Resumen

El Desarrollo de habilidades de comprensión a través de la comunicación en una lengua extranjera es un objetivo difícil de alcanzar debido a que los aprendientes constantemente se sienten temerosos de comunicarse usando la lengua meta. Esto requiere que los docentes innoven sus métodos de enseñanza con técnicas y estrategias que se alejen de lo ordinario; el pensamiento visual podría ser esa estrategia que permita que el pensamiento se haga visible. Además de la innovación, la educación post pandemia demanda promover la interacción de los estudiantes entre ellos y con los objetos de aprendizaje, físicos o virtuales, en diversas combinaciones de modalidades. Este trabajo presenta un estudio exploratorio, en proceso, que cubre todos estos aspectos.

Palabras Clave: Comprensión de Lectura, Pensamiento Visual, Hibrididad, Interactividad, TIC

Abstract

Developing comprehension skills through communication in a foreign language is a hard goal to achieve for learners often feel afraid to speak using the target language. This requires for teachers to innovate their teaching methodologies with techniques and strategies which can be out of the ordinary, such a strategy could be Visual Thinking, which allows to make thinking visible. Besides innovation, post-pandemic education requires to promote students' interaction among themselves and with learning objects, physical or virtual, in diverse modalities combinations (hybridity). This paper presents an ongoing exploratory study that copes with all these requirements.

Key words: Reading Comprehension, Visual Thinking, Hybridity, Interactivity, ICT

Résumé

Développer des compétences de compréhension par la communication dans une langue étrangère est un objectif difficile à atteindre car les apprenants ont souvent peur de parler en utilisant la langue cible. Cela nécessite pour les enseignants d'innover leurs méthodologies d'enseignement avec des techniques et des stratégies qui peuvent sortir de l'ordinaire, une telle stratégie pourrait être la Pensée Visuelle, qui permet de rendre la pensée visible. Outre l'innovation, l'éducation post-pandémique nécessite de favoriser l'interaction des élèves entre eux et avec des objets d'apprentissage, physiques ou virtuels, dans diverses combinaisons de modalités (hybridité). Cet article présente une étude exploratoire en cours qui répond à toutes ces exigences.

Mots-clés: Compréhension Écrite, Pensée Visuelle, Hybridité, Interactivité, TIC

Introduction

After more than two years teaching online, the time has come to go back to the classrooms and retake face-to-face education. This means that teachers have to adapt to a new normality in which they offer new teaching strategies which integrate all the knowledge gained during the health emergency. Post-pandemic education now requires instructors to use the virtual learning objects they elaborated during the pandemic, into hybrid learning environments that include both, physical and virtual materials and resources that allow learners to interact with them and among themselves.

This paper considers the former to develop students' reading comprehension abilities to a higher level and to propose the use of Visual Thinking (VT) and Information and Communication Technologies (ICT), through the use of digital books, to achieve this goal. Research before the pandemic had shown that applying interactivity increased students' engagement and results in teaching environments. Additionally, with the end of the lockdown, hybridity has been the yield and thus, teachers have to cope with it. Innovation becomes a need again and the use of non-conventional teaching strategies

could become the answer; visual thinking might be such a strategy. The different previous elements will be discussed and then, their integration into a Hybrid Virtual Learning Environment.

Reading Comprehension

Reading comprehension has been led by cognitive psychological theories through the years and the focus has been put either on the text, the reader, or the context.

In the 1960s, due to behaviorism, the text was the most important part of reading comprehension and only observable outputs were accepted; for example, recalling information, answering to questions, gap filling, etc. Reading was considered a perceptual process; thus, it was assumed that meaning was in the text and that readers had to use the text's visual features to grasp its main ideas. (Pearson and Cervetti, 2015, 2)

In the 1970s and 80s cognitivism was the base for reading comprehension theory and the focus was placed on the reader.

Here, the reader gives meaning to the text and then, it is verified on the text. The reader's knowledge of the structure of the language allows him/her to understand the reading contents and finally, to check that interpretation with the text. Metacognition becomes part of the comprehension process. (Pearson and Cervetti, 2015, 5)

In the 1980s, constructivism became an important part in reading comprehension, and students had to use their previous knowledge on the reading contents so that they could have an understanding of it. Furthermore, they had to state what they had learned from the reading and add it to their personal knowledge. During this period, instructors had to provide the conditions for students to construct their knowledge.

Later, the focus was placed on the context and readers have to explain how the world was being represented in a text. "They needed to analyze how the specific situations the writer was describing in the text influenced on the reader's understanding. Additionally, readers were asked to explain how the reading contents affected them in their context." (Pearson and Cervetti, 2015, 7)

Nowadays, reading comprehension theory seeks to integrate all of the previous approaches to keep a balance among them for the readers to create a mental representation of the text. To achieve this goal, readers have to understand the textual meaning from the reading to use their background knowledge afterwards; and finally, make connections to context to understand the purpose of a text.

Visual Thinking

From ancient times, human beings have expressed their thoughts through graphic representations or "drawings". We know about Egyptian culture and lifestyle thanks to their hieroglyphics, but this kind of thought manifestations cannot only be found in the past, nowadays, the use of emojis when texting on our phones is very common. We use images to share our thoughts every day. Visual Thinking is a strategy that takes this form of sharing ideas to develop learners' content understanding, creativity, critical thinking, collaboration, and communicative skills. The term was used for the first time in 1969, when the German psychologist Rudolf Arnheim published his book entitled *Visual Thinking*. In his book, Arnheim (1969, 6) states that "the remarkable mechanisms by which the senses understand the environment are all but identical with the operations described by the psychology of thinking. Inversely, there was much evidence that truly productive thinking in whatever area of cognition takes place in the realm of imagery" This is that visual perception involves the same cognitive process we do when thinking. He disagreed on the split between sense and thought and mentioned that "it caused various deficiency diseases in the modern man."

Despite Arnheim's in-depth development of his theory in which he included different branches of psychology, philosophy, the arts, and the sciences, it did not get enough support to be used in academic environments. This unfortunate fact did not consider some additional theoretical concepts that support Visual Thinking's adequacy for education in order to promote better understanding of contents.

Nevertheless, in 2000 Harvard University retook Arnheim's research and launched its Project Zero to *Make Thinking Visible*. "Visual Thinking is a strategy that fosters readers' critical thinking, creativity, analyzing and communication skills, collaborative work, and involvement and participation." (Ritchhart and Perkins, 2008, 2)

When readers decide how to represent their understanding from what they read, they develop creativity and critical thinking for them need to think twice what information from the text they want to picture and how as well as to make the adequate associations. Furthermore, they analyze if their visual representation correctly transmits what they intended it for or if it helps them to retrieve the information they want to share. Additionally, they materialize their communicative competence when they explain their images to their classmates or teacher, thus increasing involvement and participation. They achieve this last goal because they focus on transmitting their ideas and not on the form or forms they are using to reach it.

Ferdinand de Saussure

Ferdinand de Saussure's theory strongly endorses Visual Thinking use in academic environments. In his *General Linguistics Course*, the Swiss linguist described the communication process and the elements that intervened in it.

Among those elements, he mentioned the Linguistic Sign, shown in Figure 1, which is bilateral and contains two aspects: the signifier and the signified. The signifier corresponds to the written or spoken word, and the signified is the graphic representation

our brain brings up when reading or listening to the signifier and which helps us give meaning to it. (De Saussure, 1945, 91-93)

In De Saussure's theory, it is evident the relevance the graphic representation or image has to understand a word or an idea, a fact that was not considered by the psychologists at that time; they thought that visual perception did not involve a cognitive process, so it was not worth to take it into consideration.



Figure1

Saussure's Linguistic Sign

De Saussure's ideas are reinforced with Pavio's (3) Dual-Coding Theory which states that "we store information and/or experience in both image and verbal codes simultaneously." Based on this, Huh (2016, 2) makes clear that "images function as symbols for general ideas by association with language." Visual thinking sparks learners' use of the language or communication through the images they associate to the ideas they want to communicate; thus, showing their understanding of a text. This shows how relevant it is for us to make meaning from our surroundings.

Let us not forget Piaget's cognitive development stages in which he emphasizes that it takes about twelve years for a child to get into the abstract understanding phase. Before it, children get information from their concrete world, which is what comes from their visual perception. And it is this theory that twins with De Saussure's linguistic sign description. Hence most of the information we initially store in our brains comes from a

visual concrete context that creates images to understand what the world is and how it works. "Words are abstract and rather difficult for the brain to retain, whereas visuals are concrete and, as such, more easily remembered." (Aisami, 2014, 542)

Hybridity

"Since a rapid development of technology has changed the way and context of teaching and learning, the field of language education should prepare to provide balanced multimode instructions." (Huh, 2016, 5) Hybridity implies to integrate internal and external materials and resources in face-to-face instruction; these can be physical or virtual and enrich learning experiences.

As defined, hybridity can have a great variety of combinations: Blended learning can be an example for it combines face-to-face instruction with virtual work done outside the classroom. Another combination is to use virtual learning objects hosted on a virtual learning environment in a face-to-face lesson; or to have a presentation made from the actual site a process takes place with the rest of the class in the classroom.

Research has ²² shown that the use of instructional technology and ICT in particular in the English language classroom can improve and optimize students' language acquisition and substantially motivate them to continue their learning and stimulate their creativity and passion. (Azmi, 2017, 1)

Hybridity allows for teachers to offer different learning objects to target diverse learning styles. This diversity gives learners the opportunity to explore various ways to acquire knowledge.

Interactivity

Benjamin Franklin once said, "tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn." This quote perfectly indicates the importance interactivity has in the teaching-learning process. When we involve our students in tasks, they negotiate meaning

among themselves which is part of interactivity. "From the study, it was found that the integration of visual pictures with speaking activities helped the ESL students negotiate with one another." (Huh, 2016, 5)

Considering Vygotsky's and Constructivism's principles, knowledge has to be socialized for it to be sparked in learners. Students' prior knowledge and experiences contribute to better understand contents as well as to enrich them. Thus, class tasks need to provide opportunities for this to happen in the classroom as well as in virtual learning environments. As a matter of fact, students who have had interactivity with virtual learning objects in virtual learning environments have gotten limited results due to the lack of socialization. Hence, tasks need to be created in a way that includes students' interaction among themselves. "Social presence has been found to have a positive effect with foreign language participation in Zoom breakout rooms (i.e., sub-conference rooms)." (Bailey, 2021, 3) Virtual learning objects need to go beyond student-object interaction. They must give learners the opportunity to share their online work with their classmates. This will take students to develop communicative skills, which is the goal when learning a language. Visual Thinking could be that tool for learners to reach it.

Additionally, Sterns (2012, 3) mentions two main ways to integrate technology in education: "a) tools that serve as a tutor and increase skills, and b) tools that assist students in engaging in the learning activity." According to this classification, the learning objects that will be described in this paper fulfill both categories.

Application

This is an ongoing exploratory study which is being carried out at Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco Campus, during the 23-I term. There are three second level classes taking part in the study; two of them are going to use the reading comprehension learning objects and strategy, and the other one will be the control group and will have no access to the materials previously mentioned. This last class has twenty-two students enrolled, the other two make a total of fifty additional ones, thus, the total number of

partakers will be seventy-two. Students are between nineteen and twenty-six years of age and are enrolled in one of the different study programs, undergraduate and/or graduate, offered by this unit.

In order to develop students' reading skills in the foreign language, some digital reading tasks (learning objects), which include the visual thinking strategy, have been elaborated. There will be a total of three tasks, and they are hosted on a Virtual Learning Environment specifically created for the purpose, furthermore, they can be used online or in a hybrid modality. The learning objects are portable and can be installed on diverse Virtual Learning Environments. This contributes to what Dreyer and Nel (2003, 1) stated about the use of technology in the teaching of reading comprehension:

⁷ In order to meet the reading needs of students in the 21st century, educators are pressed to develop effective instructional means for teaching reading comprehension and reading strategy use. This paper outlines the format and structure of a strategic reading instruction component of an English for Professional Purposes course offered within a technology-enhanced environment. The results indicated that students who received strategic reading instruction in this environment received both statistically and practically significantly higher marks on three reading comprehension measures than did the students in the control group. This was true for successful students, as well as for those considered to be at risk.

As stated, higher-education educators are trying to cope with a high priority need to satisfy students' professional development and current educational requirements. These materials foster independent work for students can access them 24/7 and work at their own pace if that decision is taken. As shown in Figure 2, If used in a hybrid form, they promote socialization of the read information and give students the opportunity to compare their

understanding with their peers and start meaning negotiation by using Visual Thinking and their communicative abilities. At this point, participants can inquire about additional information on their peers' graphical representations to have a wider idea of their point of view and enrich their own understanding of the text.

They will be assigned the first reading task before being administered the first partial exam, and two more tasks during the second half of the course which will have to be answered before the final exam.

The results in the reading comprehension part of the exams will be compared with the ones gotten by the control group to determine if there are any differences among them and find out explanations on the observations. For the qualitative part of the study, a short survey will be conducted to get students' opinions on different aspects of the tasks such as ease of access, difficulty, functionality, and how much they contribute to the skill.

If there is not an opportunity to have a face-to-face session for students to perform the previous tasks, then an asynchronous video discussion app can be used to fulfill the socialization requirement and negotiation of meaning.

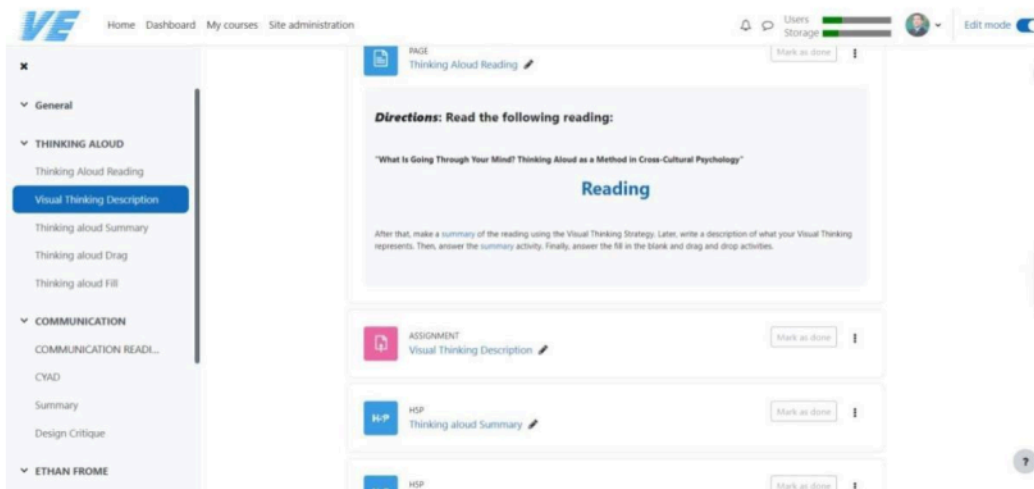


Figure 2

Types of reading comprehension activities on the platform

As observed, some of the tasks focus on developing traditional reading comprehension skills; however, some other interactive tasks have been developed with the use of non- traditional strategies such as Visual Thinking for students to share their knowledge and compare their understanding of the text. After learners have made their summary from the reading using the Visual Thinking strategy and have explained, orally, their visual thinking product to some classmates; they have to write a description about what their Visual Thinking yield represents; this will have to be done on the space allocated for such a purpose on the virtual environment shown in figure 3

This task allows the students to select and retrieve the information from their products, and it also gives them the opportunity to include information they might have forgotten and that they remembered when they socialized their understanding. All these tasks contribute to expanding students' initial comprehension from the reading and to clarify aspects where they have doubts. By communicating their ideas in written form, students not only work on their understanding, but on the use of the language as well.

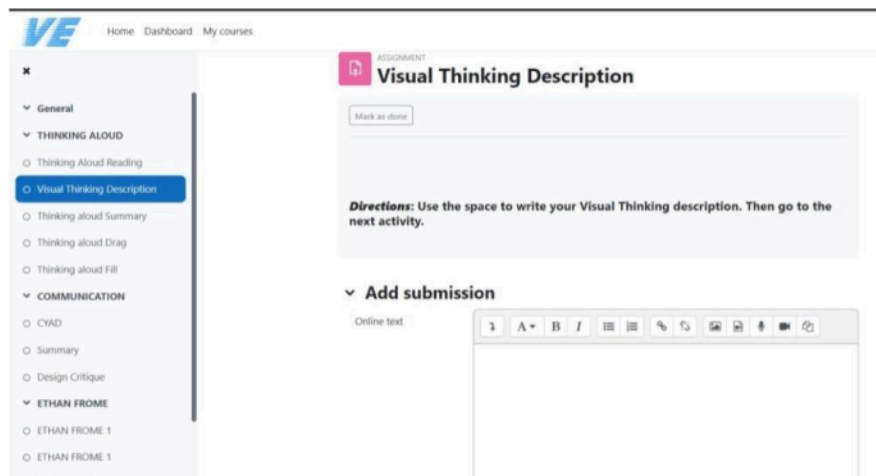


Figure 3

Writing space on platform

After that, students will answer a series of tasks which can be considered as the evaluation phase of the process for they will have to use the knowledge obtained from the previous tasks. The first of these activities is an interactive Summary task, which will require for them to reconstruct the reading in a chronological order as they have to choose the correct piece of information from four options according to the order the information appeared on the reading.

Later, they will answer a Fill in the blanks interactive activity to finally, close their reading session with a Drag and drop one. These two final tasks will confirm students have a good understanding of what they read. They have to remember specific information from the Summary task in order to correctly answer the fill in the blanks one. Finally, the Drag and drop tasks will consolidate their comprehension level for them have to unscramble sentences from the Summary. This task, shown in figure 4, will not only make readers retrieve information from their reading but will make them aware of how the language works and how it is structured, so they can use this ability to understand what they read in a faster way.

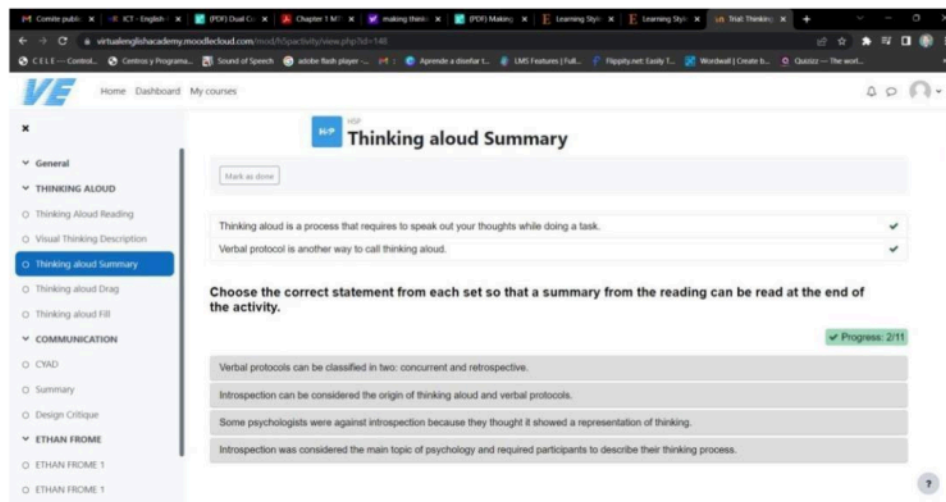


Figure 4

Summary task on platform

With the use of these tasks, interaction increases beyond the learning object-student one; it allows for student-student, student-students and student-professor interaction, thus permitting the socialization aspect education currently emphasizes, to be further developed.

When these learning objects are utilized in a face-to-face environment, hybridity takes place for different kinds of materials and interaction are combined.

The graphic representation (Visual Thinking) from the reading shows readers' understanding from the text, for images allow them to explain the reading contents. When readers orally explain about their Visual Thinking products, they develop communicative skills which later, they will put into written form when writing their graphic representation explanation. Finally, they show their comprehension by answering the interactive tasks which are used as evaluation and consolidation instruments.

Conclusion

As presented, taking readers' comprehension to a higher level requires to integrate several elements during the instructional design phase so that all together offer meaningful learning experiences.

The use of Visual Thinking strategies contributes to achieve this goal for them allow learners to express their ideas both, in oral and written forms. When students socialize their understanding of a text in verbal form first, putting it on paper becomes an easier task for them already have in their minds the ideas they want to express. Besides, readers focus on content rather than form because their main objective becomes sharing them with their possible readers. Thus, communication becomes an integral part of reading comprehension.

Their creativity and critical thinking skills are further developed for them must select the information they want to share and how they want to represent it, so that they can retrieve it in a more expedited and concrete way.

Finally, all the tasks proposed in this document have the possibility to be used in different learning environments or modalities, which gives greater variety to learning settings. The most important point is that teachers are willing to take risks and to use non-traditional teaching strategies.

Works Cited

Aisami, R. (2014) "Learning styles and visual literacy for learning and performance". *Procedia Social and Behavioral Science*. Retrieved on May, 2022 from www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005455

Arnheim, Rudolf. *Visual Thinking*. England, University of California Press, LTD. 1969.

Azmi, Nouredine. "The Benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges." *Journal of Education and Social Research*. Vol. 7, Num. 1. January, 2017. Retrieved in March, 2022 from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/viewFile/9732/9370

Baily, D. "Interactivity during Covid-19 mediation of learner interactions on social presence and expected learning outcome within videoconference EFL courses." *Journal of Computer Education*. October 2021. Retrieved in April, 2022, from link.springer.com/article/10.1007/s40692-021-00204-w

Benveniste, Émile. *Problemas de Lingüística General I*. México, Siglo Veintiuno Editores. 1971.

Clark, Jim and Allan Paivio. "Dual Coding Theory and Education." *Educational Psychology Review*. 3(3): 149-210. Retrieved on March 2022 from www.researchgate.net/publication/225249172_Dual_Coding_Theory_and_Education

De Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Argentina. Editorial Losada. 1945.

Dreyer, C., and C. Nel. "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment." *Elsevier*, Vol. 31, Issue 3, September 2003. Retrieved in February 2023 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X03000472>

Huh, Keun. "Visual Thinking Strategies and Creativity in English Education." *Indian Journal of Science and Technology*. Vol. 9 (S1), December 2016. Retrieved on January 2021 from indjst.org/articles/visual-thinking-strategies-and-creativity-in-english-education

Pearson, David, and Gina Cervetti. "Fifty years of reading comprehension theory and practice." *Researchgate*. January, 2015. Retrieved in February 2022 from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Pearson/publication/301628141_Fifty_years_of_reading_comprehension_theory_and_practice/links/5721829508ae82260fab456b/Fifty-years-of-reading-comprehension-theory-and-practice.pdf

Ritchhart, Ron, and David Perkins. "Making Thinking Visible." *Educational Leadership*. Vol. 65, Num. 5. February 2008. Retrieved in November, 2021 from www.researchgate.net/publication/285740756_Making_thinking_visible

Sterns, S. "Integration Of Technology Into The Classroom: Effects On Reading Comprehension." *Research Paper*. 2012 Retrieved in February 2023 opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/248

CAPÍTULO X
THE PEDAGOGICAL PRACTICES TO DEVELOP READING
COMPREHENSION COMPONENT ABILITIES IN AN ENGLISH
PROGRAM FOR BUSINESS PURPOSES

JESSICA YVETTE CORONADO VERDUGO

Resumen

Este proyecto de investigación involucró un estudio exploratorio de caso único que se centró en analizar las prácticas pedagógicas utilizadas para desarrollar las habilidades componentes de la comprensión lectora dentro del programa de lectura de los cursos de Inglés para Fines Comerciales en la Licenciatura en Comercio y Negocios Internacionales ofrecido en una universidad mexicana. Para obtener una descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora al leer en inglés, el estudio consideró las opiniones de tres instructores de inglés. A través de entrevistas individuales semiestructuradas y procedimientos convencionales de análisis de contenido, los datos revelaron que los instructores consideraban que la lectura en inglés era fundamental para el crecimiento académico y profesional de los alumnos. También se identificó que los instructores emplean prácticas de instrucción de comprensión lectora que benefician la comprensión lectora de textos en inglés de los estudiantes. Las áreas de mejora fueron identificadas y discutidas como las implicaciones del estudio.

Palabras clave: habilidades componentes para la comprensión lectora, lectura en una segunda lengua o lengua extranjera, inglés de negocios, perspectivas del maestro.

Abstract

This research project involved an exploratory single case study that focused on analyzing the pedagogical practices used to used ¹reading comprehension component abilities within the reading curriculum of the English for Business Purposes (EBP) courses in the B.S. in

International Business and Commerce offered at a Mexican university. To obtain a description of the teaching and learning process of reading comprehension abilities when reading in English, the study considered the views of three EBP instructors. Through semi-structured individual interviews and conventional content analysis procedures, data revealed that EBP instructors considered reading in English fundamental for learners' academic and professional growth. It was also identified that instructors employed reading comprehension instructional practices that benefit students' reading comprehension of texts in English. However, areas of improvement were identified and discussed as the implications of the study.

Keywords: reading comprehension component abilities, reading in a second/foreign language, English for Business Purposes, teachers' perspectives

Résumé

Ce projet de recherche impliquait une étude de cas unique exploratoire axée sur l'analyse des pratiques pédagogiques utilisées pour utiliser les capacités de la composante de compréhension de la lecture dans le programme de lecture des cours d'anglais à des fins commerciales (EBP) du B.S. en affaires et commerce international offert dans une université mexicaine. Pour obtenir une description du processus d'enseignement et d'apprentissage des capacités de compréhension de lecture lors de la lecture en anglais, l'étude a examiné les points de vue de trois instructeurs EBP. Grâce à des entretiens individuels semi-structurés et à des procédures d'analyse de contenu conventionnelles, les données ont révélé que les instructeurs EBP considéraient la lecture en anglais comme fondamentale pour la croissance académique et professionnelle des apprenants. Il a également été identifié que les instructeurs utilisaient des pratiques pédagogiques de compréhension en lecture qui profitent à la compréhension en lecture des élèves de textes en anglais. Cependant, des domaines d'amélioration ont été identifiés et discutés comme les implications de l'étude.

Mots-clés : capacités de compréhension de la lecture, lecture dans une langue seconde/étrangère, anglais à des fins commerciales, perspectives des enseignants

Introduction

¹ A contemporary society is more likely to be successful when its members are literate. While reading skills may not secure success for individuals, success is less likely to be achieved when individuals are not good readers (Grabe 5). Consequently, educational systems are confronted with the challenging responsibility of developing effective reading programs at tertiary levels. Most educational programs are expected to ¹ promote the development of language abilities in students' first language (L1) and in English as a second or foreign language (ESL/EFL). Mexico is not the exception as English proficiency is considered a fundamental asset for upward economic mobility. Consequently, English language programs offered by Mexican higher education institutions ¹ aim at creating opportunities for their students to develop the necessary skills that guarantee their success. Among these skills, higher education students should be able to effectively comprehend informational texts in Spanish and English.

Typically, higher education institutions in Mexico offer EFL or English for General Purposes (EGP) courses for their student-population. However, as Davies emphasizes, following an English for Specific Purposes (ESP) model may be more applicable because the goal of English language programs in higher education institutions is to provide their students with opportunities to access discipline-specific information in English and perform effectively in real-world professional situations in English (86). Mexican universities may focus their resources (e.g., time, financial, human) in shifting from EGP to ESP courses to fulfill their learners' English language needs according to their professional field. An example of this is the EBP program considered in this study.

¹ ESP courses consider reading an important language skill. Hiverla emphasizes that "reading is at the heart of much of what ESP students do, both in acquiring knowledge of

the target community discourse and in conjunction with the use of another skill" (77). That is, reading in English is crucial for ESP learners to be able to tackle informational discipline-specific texts and use information within those texts in other academic tasks. Additionally, by providing ESP learners with opportunities that promote reading development, their learning and language skills are strengthened which result in academic and professional success. For instance, Eccius-Wellman and Santana (4-10) explored the variables that could anticipate a successful development of English. A learning background questionnaire and an adaptive placement test to identify language proficiency level was answered by 1188 students from four Mexican universities. Multiple regression identified variables that could anticipate the participants' proficiency in English. For example, reading was found to be an essential predictor of proficiency. The researchers concluded that irrespective of the students attending public or private high schools, they may develop the same proficiency level if provided with multiple opportunities to read texts in English. Therefore, promoting Mexican college students' reading abilities in English is critical for English learning.

Considering the role of reading in academic settings, the instructional approaches implemented to develop reading abilities play a central role as well. According to Grabe, reading abilities should be directly taught to promote their growth and improvement (105). However, some reading comprehension instructional approaches are based on traditional notions. Typically, ESP learners read texts and perform traditional activities which lead to frustration and discouragement. For example, learners read highly challenging texts that include new vocabulary items, complex grammatical features, and lack of transparency in the organization of information (Grabe & Stoller 22-23). While reading instructional time is mostly devoted to testing main ideas after reading a text rather than helping learners understand (Anderson 180-181), time could be used on activating students' background knowledge as a strategy that enhances comprehension by allowing students to make connections with the new material and enhance comprehension.

Moreover, it appears that the instructional approaches to develop English language proficiency and reading skills in Mexican academic contexts favor more traditional teaching

practices, such as translating texts or finding new words and their meaning. In terms of language skills development, Eccius-Wellman and Santana highlight that English is predominantly taught by utilizing communicative instructional practices and lessons are more teacher-centered and textbook-driven (3). Moreover, it seems that Business English courses lack a precise approach for students to develop a solid approach to tackle the texts they are required to read. For example, despite not describing a clear and systematic approach to develop reading skills in the EBP classroom, Donna (69-97) explains a potential approach to help Business students read materials such as the news. Since time in the business field is limited, the author proposes an approach to reading the news in English in which learners skim and scan within a time limit (e.g., 3 minutes). Next, students summarize the text as much as possible, followed by answering a set of simple and improvised comprehension questions for students to answer rapidly. Teachers may also ask vocabulary questions or allow students to read the text once more. Although these instructional practices may be valid in specific teaching and learning situations, they may not lead ESP learners into becoming “the readers that they need to be to succeed in academic contexts” (Grabe & Stoller 204).

Engaging ESP learners in reading development lessons such as those described above may be insufficient, as Hedgcock and Ferris highlight, “Reading, learning to read, and teaching reading, are neither easy nor effortless” (3). Therefore, instructors should be knowledgeable about the process of reading in a foreign language, as well as the array of effective evidence-based instructional practices which in turn lead learners to employ reading comprehension component abilities while reading. For this reason, the purpose of the study was to understand how reading comprehension component abilities were developed by considering the views and pedagogical practices of three EBP instructors. The three participants were engaged in individual semi-structured interviews to determine the reading instructional practices they employed and whether reading in English was viewed as an important element for their learners academic and professional growth. A case study research design was followed to gather and analyze qualitative data.

The study focused on addressing the following research questions:

1. How do EBP instructors identify the development of reading comprehension component abilities?
- 1.1. How do EBP instructors promote reading comprehension component abilities through their instructional practices frequently and directly?
- 1.2. How familiar are EBP instructors with effective reading comprehension instructional practices?
- 1.3 What challenges do EBP face when developing reading comprehension component abilities among their learners?

Conceptual Framework

Reading Comprehension

Grabe explains that reading “can simply be defined as a complex ability to extract, or build, meaning from a context” (8). The author further indicates that to strengthen the definition of reading, it is essential to recognize the component abilities that support the reading comprehension process. Specifically, reading comprehension is accomplished by component abilities such as word recognition, vocabulary knowledge, sentence processing, strategy combinations, discourse awareness, use of background knowledge, comprehension monitoring, and reading fluency over an extended period. For reading comprehension to materialize, these component abilities jointly operate in a network of skills and processes. Consequently, to promote each of these abilities, Grabe encourages language instructors to implement ten evidence-based instructional practices which he describes as “effective reading-instruction practices” (46). That is, by setting up reading instruction based on these pedagogical practices, learners will inherently develop the key component abilities to become fluent and effective readers. To achieve this, ESL/EFL programs could embed each of the practices in their established reading instruction or

identify specific practices as the central elements of an entire language program (Grabe and Stoller 130). A summary of each instructional practice is provided in the following section.

Grabe's Set of 10 Instructional Implications for L2 Reading Comprehension

Grabe ¹ highlights the relevance of ten evidenced-based reading comprehension instructional practices to support the development of ESL/EFL learners (44). Specifically, ESL/EFL reading instruction should:

Ensuring word recognition

¹ A central component of fluent reading comprehension is fast and automatic word recognition (Anderson 182; Grabe & Stoller 191-192). ¹ When readers lack word recognition skills, their reading comprehension process slows down or is hampered (Grabe 48). Therefore, ¹ language instructors are encouraged to facilitate activities in which decoding skills are practiced. Reading instruction should incorporate activities in which the smallest and the largest units of language (e.g., letter-sound correspondences, syllables, words, phrases, clauses, sentences, paragraphs, an entire text) are practiced, resulting in equipped ESL/EFL readers with tools to “crack the code and read words that are decodable” (Anderson 173). Some examples of word recognition tasks are word- and phrase-recognition exercises, timed semantic-connection exercises, lexical access fluency exercises, and variations of these tasks (Crawford 38-40; Grabe and Stoller 92-193, Grabe and Stoller 49-51).

Emphasizing vocabulary learning

Anderson affirms that research in reading comprehension has systematically revealed that “vocabulary knowledge is one of the best predictors of readers’ comprehension” (177). That is, for students to become proficient readers, they need extensive vocabulary. ESL/EFL instructors can foster a learning environment that provides ¹ numerous exposures and opportunities to interact with useful lexical items. According to Grabe and Stoller (51-55), ¹ vocabulary instruction can be strengthened by, (a) creating print-rich environments, (b)

carefully choosing lexical items for direct instruction, (c) recycling target words deliberately and frequently in meaningful activities, and (d) engaging learners in vocabulary practice by employing and recycling new words. Specifically, Nation (qtd. In Anderson 22-123) proposes four guidelines to be integrated into language learning: (a) judiciously controlling the vocabulary included in written texts; (b) discussing unfamiliar vocabulary as it naturally surfaces; (c) teaching vocabulary in tandem with other language activities; and (d) teaching about vocabulary (e.g., spelling rules, word structure, mnemonic techniques, paraphrasing activities, puzzles). The author also proposes avoiding teaching lists of isolated words as it does not contribute to learners' vocabulary development, nor it assists them when dealing with unknown words. Eventually, the combination of these elements will help students recognize new words, motivate them to employ those new words, and incorporate them into their word knowledge.

Furthermore, the following are evidence-based strategies to promote the development of vocabulary growth: (a) concept-definition maps (Grabe & Stoller 192-193; Grabe & Stoller 51-55); (b) flashcards for vocabulary learning vocabulary (Anderson 125; Nation 5; Stoller et al. 7); (c) vocabulary improvement activities using existing word lists (e.g., M. West's General Service List, Coxhead's Academic Word List) (Anderson 123; Nation 6), (d) identification of word morphological features activities using most frequent prefixed and suffixed word list (White, Sowell, & Yanagihara, 1989), and Shaywitz's prefix list (Anderson 123; Stone 11); (e) corpus tools and resources such as the websites www.lextutor.ca (Cobb) and <https://www.wordandphrase.info/> (Davies); and (f) activities for learners to become word collectors (Stoller et al. 7).

Activating background knowledge in appropriate ways

Grabe (73-74) specifies that background knowledge is a key element for learners to build an interpretation of a text and achieve comprehension. Learners with topical and/or cultural prior knowledge are more likely to make connections between their knowledge bases and the information in a text. To support this process pre- and during-reading activities, such as the following, may be useful: (a) employ reading guides and text preview

tasks; (b) discuss important ideas help learners associate information; (c) utilize semantic mapping; and (d) elicit learners' beliefs about the text's topic and identify whether these can be confirmed by the information in the text.

Ensuring effective language knowledge and general comprehension skills

According to Grabe and Stoller (63), for comprehension to happen, language learners should be reasonably familiar with the grammar of the target language as well as be able to identify main ideas in a text. Although reading lessons are not to concentrate on the development of grammar knowledge, Grabe (14) maintains that learners' grammatical awareness and syntactic processing (Grabe 200) is key for their development of reading comprehension abilities. Hedgcock and Ferris suggest that "a during-reading or after-reading analysis of how key grammatical constructions are used in authentic contexts can facilitate second language development" (195-196). For instance, learners may be engaged in a verb analysis task in which they identify verb tenses and explain where and why each tense is used. For this activity to be helpful, it is vital that instructors analyze texts beforehand as its purpose is to ease its comprehension.

Moreover, attention should be given to teaching main idea comprehension, rather than testing it (Grabe 14; Grabe & Stoller 63). Main idea comprehension tasks should engage learners in conversations (e.g., small groups) in which they, first, explore the text and identify main ideas. Then, with the instructor's help, learners identify connections between sections of the text and its main ideas. After that, learners indicate where main ideas are located and provide evidence that supports their identification (e.g., using why questions). Next, instructors may ask learners how they identified main ideas and how it helped them comprehend the text. Finally, learners may be involved in a summarizing task by using the main ideas identified in the discussion.

Teaching text structure and discourse organization

ESL/EFL reading lessons should engage learners in becoming aware of how information is organized in expository texts. As learners read, discourse structure awareness allows them

to rely on organizational patterns and discourse markers to comprehend the text effectively. Moreover, discourse structure awareness instruction can be offered to learners through pre-, during-, and/or post-reading tasks (Grabe & Stoller 55-56). A pre-reading task may engage learners in identifying a text's headings and subheadings, circling discourse markers, and recognizing the purpose (e.g., compare-contrast) of each paragraph in the text. Learners could also fill in an outline of the text, identify and highlight lexical transition words used in each organizational pattern (e.g., problem solution). A post-reading activity could engage learners in discussions about where and how they found organizational patterns in a text. Finally, an effective activity that promotes discourse structure awareness and recall of information is the employment of discourse-specific graphic organizers (DSGOs) (Jiang 85). DSGOs are carefully designed to display the organizational patterns used to convey information in a text. The activity may be used before, during, or after reading by to fill out the corresponding graphic organizer, to then discuss how and why they organized the information in their DSGOs and how the information in the text was signaled.

Promoting strategic reading rather than teaching individual strategies

According to Grabe (215) reading instructional practices that help students build their own repertoires of reading strategies are more effective than activities where isolated strategies are practiced. Moreover, to help students engage in reading texts strategically, instruction usually includes teacher modeling, teacher scaffolding, and moving to gradual application of strategies when reading. In a nutshell, the strategies employed by successful readers according to Grabe and Stoller (146) include: (a) planning goals before reading, (b) forming predictions before reading, (c) reading selectively according to goals, (d) rereading as appropriate, (e) monitoring reading continuously, (f) identifying important information, (g) filling in gaps through inferences and prior knowledge, (h) guessing unknown words to continue reading, (i) using discourse-structure information to guide understanding, (j) integrating ideas from different parts of the text, (k) building interpretations while reading, (l) summarizing main ideas, (m) attempting to resolve difficulties, and (n) reflecting on the

information in the text. When students face challenging texts, they should resolve comprehension problems by applying a subset of strategies without much conscious thought. However, if these strategies fail, to support comprehension learners may change their approach to reading the text by employing a conscious selection of strategies. At this point, strategic readers may reread the text, reconsider initial predictions, reexamine discourse markers, and try to unravel complex phrases, among other fix-up strategies.

Building reading fluency rate

According to Grabe (55-56) any ESL/EFL reading program should commit time and effort to develop reading fluency. Reading fluency consists of accurate and automatic word recognition, fast processing of information across texts, appropriate employment of syntactic information, and sustained reading for a considerable amount of time. Learners should be introduced to the benefits of engaging in fluency, rate, and recognition, for them to recognize the relevance of reading at a fast rate and comprehend information successfully. The tasks that can be used to develop reading fluency involve (a) purposeful reading, (b) repeated reading, (c) oral-paired reading, and (d) reading aloud, (Grabe 15-16). Learners can also engage in reading or rereading a passage under time constraints so that every time they reread the passage, they do it in less time.

Promoting extensive reading

Grabe (328) and Hedgcock and Ferris (230) concur that there is substantial evidence to support the inclusion of extensive reading (ER) to enhance reading comprehension abilities of ESL/EFL learners. Specifically, Grabe (312-313) explains that for reading curricula that seek to develop advanced reading proficiency, engaging learners in reading a lot is not an option. That is, for students to become good readers they should be engaged in reading activities constantly. Moreover, based on L1 and L2 reading research, Hedgcock and Ferris (222-230) explain the gains ESL/EFL learners attain when involved in ER. For example, ER promotes automaticity, increases background knowledge, supports vocabulary and grammar knowledge, boosts the productive skills (speaking and writing), and reinforces

learners' confidence and motivation to read and learn the target language. Specifically, Grabe (16) provides a set of guidelines to implement ER: (1) make reading materials accessible, appealing, and interesting for the learners; (2) create multiple opportunities for free reading in the classroom; (3) encourage learners to read a lot; (4) assemble a classroom library; (5) have conversations with learners about what they like to read and why; (6) read to students about topics they appreciate; (7) raise learners' curiosity about particular topics; (8) permit learners to read all types of materials; (9) have conversations with learners about what you (the instructor) are reading and why you are interested in that topic; and (10) motivate learners to suggest reading materials.

Developing intrinsic motivation for student learning

ESL/EFL learners know that learning to read in another language is a demanding process. Therefore, the reading curriculum and instructors should incorporate ways to offer motivational support for them to become confident when reading. Grabe (16) suggests asking learners to share their reading and general interests; sharing and explaining your (as the instructor) reading and general interests; building a sense of community and group cohesiveness in the classroom; encouraging learners to help each other; allowing learners to experience success when working on reading tasks; raising curiosity about the topic of more complex passages; challenging learners in line with their reading abilities; considering learners as active participants; making a connection between curriculum material and learners' background language, experiences, and academic interests; and helping learners to increase their knowledge about reading topics to value the gains they attained through reading.

Planning a coherent curriculum for student learning

For any academic reading program to be effective, it should incorporate reading comprehension pedagogical practices previously described. Grabe (6) explains that a cohesive and effective reading curriculum would be built upon a balance between language development and content (discipline-specific material) learning. This balance becomes an

ideal academic situation for instruction and the employment of reading comprehension component abilities because it creates opportunities to: (a) engage learners in ER programs; (b) provide authentic purposes for reading; (c) increase motivation; (d) encourage learners to employ reading strategies to tackle complex texts; (e) set up opportunities for learners to work collaboratively in projects; (f) require learners to reread passages and recycle reading strategies; and (g) provide a rationale to interpret, evaluate, and integrate information from various texts.

Grabe and Stoller indicate that the ten instructional practices can serve as “starting points” (131) in conversations that focus on enhancing ESL/EFL reading comprehension instruction. The key is to pay attention to the reading comprehension component abilities that would best support ESL/EFL learners' reading development for them to eventually become fluent and efficient readers (Grabe and Stoller 43). Regardless of the learners' English language proficiency level, the flexibility and versatility of these evidenced-based instructional practices allow instructors to implement them accordingly and to enhance reading comprehension development in their classrooms.

Research Design and Method

The goal was to gather data to gain deep insight as to *how* reading comprehension abilities were developed and to understand the case itself rather than generalize it to a greater population; therefore, a single case study model (Yin, 58) was followed. The study worked toward collecting and analyzing qualitative data generated from semi-structured interviews with three EBP instructors.

Context of the Study

This study focused on the development of reading comprehension abilities in the B.S. in International Business and Commerce offered at Universidad de Sonora, Campus Hermosillo. This program has been offered since 2004.

Characteristics of the Business for English Purposes Courses

Business majors take six mandatory EBP courses which they begin in the second year of the program. Depending on their English language proficiency, they must ¹take four English for General purposes (EGP) courses offered by the Department of Foreign Languages at the same university, as a graduation requirement. Students are expected to take the EGP course any time before fulfilling all their credits. Particularly, Business majors ¹who possess a beginner language proficiency level, (e.g., A1 or A2 level according to the Common European Framework of References), are required to take those extra courses to reinforce their language skills. Another important characteristic is that the program follows a mandated textbook series.

Participants

The study included a purposive sample which Miles, Huberman, and Saldaña describe as “people, nested in their context and studied in-depth” (31). The participants were individuals ¹immersed in the case’s peculiar context who possessed unique and valuable knowledge related to the program. Additionally, the participants were considered a convenience sample as they were chosen based on their “ease of accessibility” (Dörnyei & Csizér 81).

¹The participants were two female and one male instructors whose ages ranged from 36 to 46 years old. The three instructors earned a B.A. in ELT and a master’s degree in Education. Additionally, the instructors’ years of experience in teaching English ranged from 5 to 13 years. They had earned key certifications, for example, Cambridge English Certificate of English for speakers of other languages (ESOL) International. The three instructors were Mexican, and Spanish was their first language. Specifically, during the Fall 2020 semester, when the data was collected, the three EBP instructors were teaching various EBP courses procedure.

Participant Recruitment Process

Because the data collection procedure took place during the Fall of 2020 when lockdown was mandated due to the beginning of the COVID-19 pandemic, participants were not

recruited in person or on site. Interactions with participants were via email, WhatsApp, and/or video conferencing tools such as Zoom.

Data Collection Method

¹ Individual semi-structured interviews with the EBP instructors were conducted from mid-November to the beginning of December 2020. Before each interview took place, the participant-instructors were asked to sign their informed consent and email it. Interviews were performed in English language, via Zoom ¹ which allowed the researcher to record each interview and generate their corresponding transcripts. After each interview, the transcripts generated by Zoom were cleaned to confirm their accuracy.

Instrumentation

The interviews aimed at obtaining rich descriptions related to the EBP instructors' perspectives related to their reading comprehension pedagogical practices. For this purpose, the EBP Instructor Interview Protocol (see Appendix A) was followed. ¹ The first section of the protocol focuses on greeting the interviewee and showing appreciation for their valuable participation and signing the corresponding informed consent forms. Section ¹ two provides the purpose of the study and the twelve open-ended questions that concentrate on promoting the development of reading comprehension in English. Particularly, ¹ the first half of the questions focused on the students whereas the other half addressed the instructors. Importantly, the twelve questions were based upon the ten evidence-based instructional practices recommended by Grabe (46) which were previously discussed.

Data Analysis Process

¹ A conventional content analysis approach (Hsieh & Shannon 1279-1281) was followed to examine the data gathered through the semi-structured interviews. After ensuring accuracy of each interview transcript, they were printed and read multiple times to allow the most salient categories emerge from the data. First, the data were carefully read and reread to identify what they portrayed. Secondly, each set of data was read again to gain

an in-depth insight about the categories they illustrated and based on those categories, labels for potential codes were created. Segmentation, re-categorization, and relabeling the data were performed various times to identify the most prominent themes in the data to address the research questions.

Findings

RQ1. How do EBP instructors identify the development of reading comprehension component abilities?

¹ The EBP instructors' views about the importance of developing reading comprehension in English were considered to answer this overarching research question. In a nutshell, the instructors seemed to concur in reading in English being important for a positive development of English. Additionally, they mentioned that by reading, students develop other areas of the language such as general and specialized vocabulary as well as speaking. For example, Instructors 1 explained,

"Reading is one of the skills that have to be developed; I mostly tell them that reading is important; besides comprehension and for vocabulary development"

Furthermore, Instructor 2 said,

"I think it is part of the integrated activities...and it also makes it more interesting because the consolidation of a reading can be speaking and then it takes you to vocabulary for business"

According to Instructor 3,

"this is really important because this is one of the topics ... it's the hardest to teach, reading they do need it a lot"

¹ *RQ1.1. How do EBP instructors promote the reading comprehension component abilities through their instructional practices frequently and directly?*

To answer this question, the participants were encouraged to describe the pedagogical approach, activities, and elements included their reading comprehension lessons. Although the instructors explained that they used a variety of teaching strategies and carried out activities, it seemed they lacked an approach. For instance,

Instructor 1 explained,

"I don't have an approach per se...we don't really work based on a plan or like a whole class only for reading ...my focus is on before questions, vocabulary development, graphic organizers, identify main and secondary ideas, and summaries...also like what you think the writer meant, like inferences."

Specifically, Instructor 2 said,

"using tools like interactive maps and...questions they have to answer by skimming and scanning...and after they read and post in the discussion forum, we have a whole class discussion about what they read... I encourage them to just interpret the idea, getting the whole idea, so I ask them to focus on the general idea."

Similarly, Instructor 3 mentioned,

"I use two types of activities to work with reading, every textbook has 6 units, so they have one reading per unit in the student's book, and one in the workbook... we read out loud, after that we underline the words that we didn't understand, we explain them, then we answer comprehension questions, or we read quietly, individually, and those are the two types that I use."

¹ Additionally, to address this question, the three EBP instructors were asked about the frequency in which they carried out reading lessons. Based on their answers, it was revealed that reading lessons were not offered frequently. To illustrate, while Instructor 1 responded, "once a month," Instructors 2 and 3 indicated, "once a week." Particularly, Instructor 2 explained,

“it’s per unit, I’ll say there are four per month plus the one that we use in the virtual platform or extra materials related to the topics.”

Furthermore, to complement the participants’ answers to the previous questions, ¹ they were asked to describe the types of texts in English they incorporate in reading lessons. Interestingly, the EBP instructors mentioned that they made an effort to utilized authentic reading materials even though they reported to use reading lessons included in the mandated textbook. They also gave examples of the reading materials that students would read in their classroom. For example, to this question, Instructor 1 answered,

“the reading passages in the textbook and also several passages from the *International Business* textbook that the professor suggested, most of the texts they’re exposed to are controlled and for educational purposes, but what I do...I try to use more authentic materials, for example, biographies or materials on, not any website.”

Likewise, Instructor 2 explained,

“I provide them with extra materials, the types of readings they are given are articles, business articles ... like authentic materials that are updated.”

According to Instructor 3,

“letters; they first have to read letters... case studies and the readings on business scenarios, and the readings are quite interesting because they talk about market research or business development.”

RQ1.2. How familiar are EBP instructors with effective instructional practices?

The participants were asked a set of questions that would yield data to identify the type of reading instructional practices they utilized in their classrooms and perceived effective. One of the questions focused on the reading activities they regularly carried out during the three stages of a reading lesson (e.g., pre-, during-, post-reading). Based on the data, only one participant explained that they involved their learners in a pre-reading activity. Specifically, Instructor 3 mentioned that in terms of pre-reading activities,

“when they arrive, when I am getting ready to start the lesson, they tell me what the news was [from the BBC, CNN websites] about.”

Regarding during-reading activities, reading aloud was identified as a common practice. For example, Instructor 1 said, “I asked them to read out loud voluntarily in class.” Similarly, Instructor 3 explained,

“read out loud, but I always do it voluntarily, I ask them to read only until the first period [in the text], it’s really short, but for them to lose fear of reading out loud in another language.”

Carrying out a discussion among the students was reported to be the most common post-reading activity. Particularly, Instructor 1 described.

“most of them turn into speaking, they are required to take notes or answer questions, we discuss or we debate, we share them, most of the time are speaking.”

Likewise, Instructor 2 briefly said,

“after we did the reading and reading comprehension questions, it becomes a speaking class.”

During the semi-structured interviews, the participants were asked what they needed to be strong and effective reading instructors. The purpose of this question was to determine whether they needed more information and/or tutoring to become familiar with effective instructional practices for reading lessons. One of the concerns expressed by Instructors 1 and 2 was choosing suitable materials that promote reading comprehension abilities to accommodate their learners’ needs and interests. For example, Instructor 1 stated, “I’ve tried to look for books on reading, I have one that has examples, so I adapt them and use them with my students, I also look for different activities online, I try to adapt them to use them.”

Similarly, Instructor 2 reflected, “choosing the right, the appropriate material, the length, the level, vocabulary that is not too easy or too difficult, but somehow challenging.”

Another salient pattern in the data was their concern about having a repertoire of teaching strategies ¹ to become strong and effective reading teachers. Instructor 2 briefly said, “I think getting strategies and breaking the barrier that reading is boring.” According to Instructor 3,

“different strategies to work because honestly, I work with the same ones that have resulted effective, so different ways to approach to reading.”

Specifically, Instructor 3 explained,

“for me it would be awesome to have strategies for working with big classes. That is a big necessity because classes are quite big.”

¹ Instructors 1 and 3 added that they needed strategies to identify whether learners were understanding the reading materials. Instructor 1 explained,

“reading comprehension takes more time, you can read something and not understand it, just because you read it and you answer the questions or complete an activity, it doesn’t mean you understand the whole messages, “I can read it, but am I really understanding everything?” so it is a process that takes time.”

Likewise, Instructor 3 reflected,

“strategies to improve reading, well not improve because there is a difference between knowing to read and understanding the reading, and the students know how to read, but what I’m struggling with is the understanding...it really takes you longer to detect the students that aren’t getting it because they are too many.”

Interestingly, Instructor 1 made a case about how useful and beneficial it would be for them to have ¹ access to multiple reading resources with their corresponding structured lesson plans and the allocated time for each section of the reading lessons. Specifically, Instructor 1 suggested,

“I believe that I need to have the resources and planning that goes with the steps that I am going to follow, how to structure it in time.”

RQ1.3. What challenges do EBP instructors face when developing reading comprehension component abilities among their students?

¹ This question focused on the difficulties encountered by the three EBP instructors, and from their perspective, the difficulties their learners faced. When they were asked about the challenges their learners encountered during reading comprehension lessons, they slightly disagree about their learners' view of reading in English. On the one hand, Instructor 3 was positive about their learners' perspective of being able to read and comprehend text in English. Instructor 3 explained,

"they do ... they actually say it, "Teacher you should include more readings" or "Teacher you should give us more readings" ... they want something specific for English, for learning English, they do want to and they ask for it... they realize the necessity of English in business, the necessity of reading and writing in business."

On the other hand, Instructors 1 and 2 were doubtful as to whether their students considered reading and comprehending text in English important. For example, Instructor 1 stated,

"I don't think they consider it something that's a requirement, or really important for their academic growth."

Similarly, Instructor 2 stated,

"I think they aren't aware, some of them aren't aware ... about the importance of reading and they are more concerned about speaking ... they aren't used to read in Spanish."

Another potential challenge was related to the students' lack of reading comprehension abilities to tackle texts. In other words, each instructor provided examples of reading comprehension abilities that their learners seemed to ignore. For example, Instructor 1 described,

"I ask them to read out loud and they cannot pronounce, when they see the printed or written form of the language, they don't really grasp the whole meaning."

Besides not being able to follow sound-letter correspondences, it seemed that learners were not able to infer or connect prior knowledge with new information, as well as utilize context to guess the meaning of new words in the texts they read in English. For example, Instructor 2 added,

“be able to give their points of view about what they have read, interpreting what they have read, some of them are used to answer with short answers, but not to express fully, also, getting the meaning from context because they don’t do it.”

Similarly, Instructor 3 described the same issue and added a problem with new vocabulary by saying,

“When they have to infer... that’s when I see that they struggle, when a question requires them to infer information or guess the meaning from context...I would also say that new vocabulary, students hit a wall when there’s new vocabulary and they don’t understand... waste a lot of time looking for the meaning of the words without continuing with the text. Students get stressed with one word they don’t understand.”

The mandated textbook series was another difficulty reported by the instructors. While Instructor 1 stated “the topics of the textbook are outdated”, Instructor 2 explained, “I still don’t understand why we’re using the same book ... I use it because that is the one they told me to use, but in terms of updated, it shows something about 1980.”

Briefly, Instructor 3 mentioned that “the book that we have been using is dated.”

Having classrooms with students who have different language proficiency levels was highlighted as a significant challenge. In other words, ¹the difference among their learners’ proficiency level was considered an aspect that impacted the development of reading comprehension abilities. For example, Instructor 2 described, “with lower levels, they cannot work with some materials...they won’t be able to understand.”

Along with this issue, the difficulty to identify learners’ needs in their large groups was emphasized by the instructors. To describe this situation, Instructor 2 explained,

“most of the time they are 40 students ... in terms of getting to know each of them and their needs, it’s something impossible.”

Likewise, Instructor 3 stated,

“one of the hardest parts is because the classes are numerous ... it’s takes longer to detect the students that are only looking at the book...who is actually understanding the reading ...that’s the biggest problem I have.”

Interestingly, the participants differed in terms of learner motivation to read. Instructor 1 explained,

“it will be motivation, when someone is motivated to do something even though you find challenges or barriers, you try to overcome them because that drive, most of the students tell me, “I don’t read”, or they ignore reading assignments and just continue.”

Conversely, ¹ Instructors’ 2 and 3 perspectives in terms of motivation were more optimistic. For example, Instructor 2 mentioned,

“I’ll say that it is good, they are not like, so happy but reading, unless it is something controversial or something out of the ordinary, they love it, but the general attitude and motivation is kind of positive; they work, but if there’s something with a plus, they enjoy it more.”

Similarly, Instructor 3 explained,

“I have to say that it isn’t a bad scenario that I have; it isn’t that they are or aren’t motivated, it’s part of their responsibilities so they do it because they have to and they don’t complain.”

¹ Discussion of the Findings

This section describes the overarching themes identified by data analysis procedure.

1

Theme 1: The Importance of Reading in English for Business Majors' Academic and Professional Growth

Reading in English has a significant role in higher education settings such as ESP programs, as it heightens language proficiency and inherently supports student academic and professional growth. In this study, the three EBP instructors shared compelling evidence that supports the importance of promoting reading in English. For instance, Instructor 1 suggested,

"Reading is one of the skills that we have to develop... I mostly tell them that reading is important...I ask them, "What do you want to do after you graduate?" and they usually respond, "I want to study a master's degree", so I explain that most of the things they are going to read are in English, especially if they are in international business."

Likewise, Instructor 3 indicated,

"this is really important because this is one of the topics that every teacher needs; it's the hardest to teach, reading...they [students] need it a lot."

1

Later, when asked about the challenges that they face when involving their students in reading comprehension lessons, they expressed concerns about their students' view of reading in English. Specifically, they were asked whether their learners considered reading in English a fundamental element to be a successful student and professional. Instructor 1 emphasized,

"I don't think they consider it something that's a requirement, or really important for their academic growth, it's like they aren't reading in English or Spanish."

Instructor 2 explained,

"I think they aren't aware...about the importance of reading and they are more concerned about speaking."

Interestingly, Instructor 3 emphasized, "they do... they actually say it, "Teacher you should include or give us more readings."

Understanding the different perspectives teachers and students had in terms of considering reading comprehension in English essential for academic and professional growth was key for this study. It might be that by engaging students in reading lessons more frequently and talking to them about the benefits of reading and comprehending text in English benefits their overall learning, student motivation could be positively impacted.

Theme II: Reading Comprehension Instructional Practices

The instructors¹ were asked about their instructional reading comprehension approach and any teaching strategies or activities they used to develop reading comprehension component abilities.¹ It seems that the instructors deliver reading comprehension lessons by mainly carrying out the reading lesson included in each unit of the mandated textbooks. One of the instructors considered that the best approach to follow during reading comprehension lessons was a learner-centered environment in which students work collaboratively to help each other. Furthermore, in terms of the teaching strategies or activities implemented in the reading lessons, the instructors indicated that they usually asked their students to work in pairs or small groups, answer pre-reading questions to activate their prior knowledge, read aloud or individually, analyze and study new vocabulary, use graphic organizers,¹ summarize, skim and scan texts to answer comprehension questions, focus on the general idea of texts, and answer post-reading comprehension question by discussing them as a whole class. Understanding the pedagogical approach and the specific learning experiences offered by the instructors informed this study in terms of recognizing what the instructors were already doing to develop reading comprehension component abilities.

¹ Equally important, evidence related to the development of reading comprehension strategies also informed the purpose of this study. Teaching students a variety of reading comprehension strategies and how to combine them is another crucial reading comprehension component ability that assists readers to handle a variety of texts (Grabe and Stoller 146-147). Various reading comprehension strategies were addressed by the¹ instructors. They highlighted that they encouraged their students to interpret the

information while they read to obtain a better understanding of the texts. This was also the case with practicing how to scan texts as the instructors agreed that they advise their students to identify key information, main ideas, and secondary ideas to answer post-reading comprehension questions.

Theme III: Unanticipated Finding Related to English Language Proficiency Levels and Large Classrooms

Although this theme is not part of Grabe's evidence-based instructional practices for the reading comprehension classroom (46), the analysis of the data featured it as a prominent theme. Despite taking a placement English language test as part of the admissions process, the results that aspiring students obtain are not considered for placing them in EBP courses that align to their language development needs. According to the Business major's program of study, students take six mandatory EBP courses irrespective of their actual proficiency level which results in heterogeneous classrooms. This poses a challenge to the EBP instructors, specifically to those teaching Business English (BE) I and II, as they need to identify their students' proficiency levels once they start the course to meet all their needs during the semester. Proficiency levels may range from students who are bilingual or whose first language is English, to students who have not taken an English language course yet. In this matter, the EBP instructors indicated that having students with different language proficiency levels in the same classroom impacts their lesson planning decisions, and that they cannot use the same reading materials with all their students. This situation forces instructors to design various reading comprehension activities to accommodate their learners' proficiency level. Notably, this situation requires the instructors to invest more time in planning reading comprehension lessons.

Similarly, the instructors reported that besides having heterogeneous classrooms, in most cases such groups consist of forty to forty-two students. Consequently, identifying students who need additional assistance is one of their major challenges. Interestingly, the instructors indicated that they struggle to identify whether students are truly comprehending texts as a result of having too many students in the classroom. Even though

Grabe (46) does not address these issues directly, the instructional practices he proposed may be adapted to tackle some of these situations. For instance, while beginner students are given opportunities to develop general comprehension skills, advanced learners may practice reading fluency or word recognition.

Implications of the Study

Gaining an understanding of the reading instruction implemented in the EBP courses was the main purpose of this study. Clearly, developing reading comprehension is a priority as described in the previous section. The EBP instructors indicated that reading in English is fundamental for student overall growth, academic and professional; however, the findings also revealed concerns that instructors had about reading instruction. For example, Instructor 3 explained that teaching reading comprehension was one of the toughest skills to teach and emphasized, “there’s no special formula that is going to help.” Additionally, they considered that their major challenges as reading instructors were working with a dated textbook series, selecting appropriate reading material, familiarizing with more effective reading comprehension teaching practices, and having large classrooms with different proficiency language levels. To support the instructors, these issues became the focus of a set of actions or recommendations that can serve as starting points to enhance the instructional practices and the overall EBP reading program.

An important action to take for the enhancement of the EBP reading program could be the creation of a professional learning community which could consist of all the stakeholders involved in the decision-making process. One of the main objectives of this community would be to offer training and professional development (PD) opportunities. Mainly, through these PD opportunities, practitioners could become familiar with and explore evidence-based practices and theories promoting effective reading comprehension instructional practices that translate into student reading comprehension component ability growth. Grabe has pointed out the need for training opportunities that assist reading comprehension instructors in EFL contexts to become effective reading teachers (378-379).

¹ Grabe and Stoller (29) have explained that after analyzing the learning-teaching conditions, the learners' characteristics and their goals, and the program constraints, stakeholders may incorporate minor modifications in the established reading program. The key is to pay attention to the reading comprehension component abilities and instructional practices that would best support students' reading comprehension development for them to eventually become fluent and efficient readers. Consequently, ¹ a positive point of departure could be this study's overarching findings. In other words, reading comprehension teaching practices that focus on vocabulary growth and effective employment of reading comprehension strategies could be the first topics of training opportunities and upgrades to the established EBP reading program. The instructional practices to develop both reading comprehension component abilities could be shared with the practitioners as well as emphasizing the importance of engaging students in explicit, systematic, and consistent instruction in which students are given multiple opportunities to practice. Furthermore, ¹ other areas that would contribute to the development of reading comprehension in this context could be the selection of a textbook series that contains current topics and provides opportunities for an overall development of reading comprehension abilities. The goal of ¹ having a community of practice would be the construction of a coherent reading curriculum which is Grabe's (58) tenth instructional implication. A reading curriculum that balances the development of language and discipline-specific content and which provides systematic and direct instruction as well as numerous opportunities to practice ¹ word recognition, vocabulary growth, general comprehension skills practice, text structure and discourse organization awareness, strategic reading development, reading fluency, extensive reading opportunities, and increasing motivation to read.

Based on the above, it is possible to say that this study contributes to the enhancement and strengthening of the reading curriculum of the EBP program in question. Although the scope of the study is narrowed and focuses on a small sample. The results and the data revealed several points of departure that can assist the stakeholders to work

collectively for the purpose of transforming and adapting the reading curriculum to better suit their students' needs.

1 Limitations of the Study and Recommendations for Future Research

Despite the efforts made to include the overall aspects that could potentially support this research project, some limitations should be noted. **1** The first limitation is related to the role of the researcher and the considerations made upon the qualitative nature of the study. That is, the analysis of the outcomes may have been influenced by the perspective and experience of the researcher. Because the researcher has worked with the EBP instructors, there is a personal and professional association which could have led to potential bias. Therefore, attempts were made to conduct the study in an ethical manner to avoid exerting any type of influence on the collection and **1** analysis of the data.

Given that this study aimed at gathering evidence that revealed the instructional practices utilized in the EBP classrooms, **1** performing classroom observations could have yielded useful data to support this study's findings. Key teaching and learning episodes focusing on the development of reading comprehension component abilities could have been identified and used to strengthen the data collected from the interviews with the EBP instructors.

Additionally, **1** self-reported data may reflect participants' experiences and beliefs, or they may be based upon what participants believe are the expected or acceptable responses. Because **1** the evidence used to address this study's research questions consisted of self-reported data from the semi-structured interviews, it was important to report it as another potential limitation of this study.

1 Conclusion

Reading plays an important role in ESP university programs such as the target program. As observed in the findings of this study, the instructors acknowledged that reading in English

plays a key role in students' academic and professional success. According to Hedgcock and Ferris, "Reading, learning to read, and teaching reading, are neither easy nor effortless" (3). In other words, for a reading program to be successful, its designers and practitioners should acknowledge that reading does not only entail decoding words and making meaning from those words. It may be more likely for students to succeed and become effective readers through the implementation of a reading program that recognizes that reading is a complex process that takes time, must be deliberately developed, and requires a lot of practice. Consequently, reading programs should consider that training is a key element in guiding instructors to become effective teachers of reading and who in turn guide learners to become effective readers of English. Pre-service and in-service English language instructors should be offered opportunities to learn about the complexities involved when developing reading comprehension in their classrooms. First, instructors should know that for reading instruction to be effective, it must be explicit, systematic, constant, and engaging. Secondly, training should engage instructors in learning about the essential reading comprehension component abilities and the instructional teaching practices that promote those abilities as well as the research that underpins them. Training should also involve teachers in opportunities to explore and practice these reading comprehension teaching practices as well as develop and select reading materials. Ultimately, instructors should be engaged in reflecting about their reading comprehension teaching experiences. The findings of this study have revealed that these instructors strive to provide their students with positive reading comprehension learning experiences. Their endeavors could be supported by creating a professional learning community whose goal is to enhance the reading comprehension element of their course programs and their instructional practices.

Works Cited

Anderson, Neil J. "Developing engaged second language readers." *Teaching English as a second or foreign language*. Editors Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, and Marguerite Ann Snow, Boston, National Geographic Learning Heinle Cengage Learning, 2014, pp. 170-188.

Davies, Paul. "ELT in Mexican higher education should be mainly ESP, not EGP." *Mextesol Journal*, vol. 32, no.1, 2008, pp. 80-89.

<http://www.mextesol.net/journal/public/files/4ef39a52b408374b2a829c0a46a96214.pdf>

Dörnyei, Zoltán, and Kata Csizér. "How to design and analyze surveys in second language acquisition research." *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Editors Alison Mackey and Susan M. Gass, Oxford, Blackwell Publishing, 2012, pp. 74-94.

Donna, Sylvie. *Teach Business English*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

Eccius-Wellmann, Cristina, and Josefina C. Santana. "Variables that influence language proficiency in students from public and private high schools in Mexico." *MEXTESOL*, vol. 44, no. 2, 2020, pp. 1-13.
http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=20210

Grabe, William. "Research in teaching reading." *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, 2004, pp. 44-69. Doi: 10.1017/S0267190504000030

Grabe, William. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

Grabe, William. "Key issues in L2 reading development." *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers-Selected Papers*. Center for English Language Communication, 2014, pp. 8-18.

Grabe, William, and Fredricka L. Stoller. *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Great Britain, Pearson, 2011.

Grabe, William., & Fredricka L. Stoller. "Teaching reading for academic purposes." *Teaching English as a second or foreign language*. Editors Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, and Marguerite Ann Snow, Boston, National Geographic Learning Heinle Cengage Learning, 2014, pp. 189-205.

Grabe, William., & Fredricka L. Stoller. "Introduction to reading." *Teaching English to second language learners in academic contexts: Reading, writing, listening, and speaking*. New York, Routledge, 2018, pp. 7-8.

Grabe, William., & Fredricka L. Stoller. "How reading comprehension works." *Teaching English to second language learners in academic contexts: Reading, writing, listening, and speaking*. New York, Routledge, 2018, pp. 9-27.

Grabe, William., & Fredricka L. Stoller. "Building an effective reading curriculum: Guiding principles." *Teaching English to second language learners in academic contexts: Reading, writing, listening, and speaking*. New York, Routledge, 2018, pp. 28-47.

Hirvela, Alan. "ESP and Reading." *The handbook of English for specific purposes*. Editors Brian Paltridge, & Sue Starfield, UK, John Wiley and Sons, 2013 pp.77-94.

Hedgcock, John S., and Dana R. Ferris. *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. New York, Routledge, 2018.

Hsieh, Hsiu-Fang, and Sarah E. Shannon. "Three approaches to qualitative content analysis." *Qualitative Health Research*, vol.15, no. 9, 2005, pp. 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687

Jiang, Xiangying. "Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension." *Reading in a Foreign Language*, vol. 24, no.1, 2012, pp. 84-105. <http://nflrc.hawaii.edu/rf/>

Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California, Sage publications, 2018.

Yin, Robert K. "Case study research and applications: Design and methods" (6th ed.).
California, Sage publications, 2018.

Appendix A

EBP Instructor Interview Protocol

EBP Instructor: 1 2 3 4

Date & Time:

EBP level(s):

I. Greetings and study explanation / overview.

Interviewer: Hello, how are you today? I am conducting this study as part of my dissertation whose purpose is to learn more about the development of reading comprehension component abilities in the English language. I really appreciate your participation because you will help me understand how EFL/EBP reading comprehension component abilities are taught and learned with adult learners. Also, thank you for signing the corresponding consent form and filling out the open questionnaire sent to your email.

Interviewee:

Interviewer: As part of my research, I am interested in how reading comprehension component abilities are developed through your EBP courses. In particular, I am interested in the reading instructional practices employed to teach adult learners of English, (EBP learners) like your students, as well as the development of reading comprehension component abilities that assist learners in reading texts in English.

II. Topics for Semi-Structured Interview

The literature in developing reading comprehension skills in EFL and/or ESP classrooms indicates that reading is a critical skill to ensure learners' academic success, particularly in ESP courses. Considering this information, please answer the following questions.

Focus on the Learners

1. Can you please describe the current approach employed to teach reading comprehension skills?
2. Please explain if Business majors consider reading in English an important element for their academic and professional growth.
3. What strategies that you are currently using do you consider effective in terms of developing reading comprehension abilities among your EBP learners? / Could you mention some of the elements you include in your reading lessons? Can you please describe any of the activities used to develop and/or promote reading comprehension skills? / From the activities mentioned, which would you say benefit learners' development of reading comprehension abilities? / What are some examples of reading practices that you find more effective and important for learners to develop? / What reading strategies do you consider useful for learners to experience success when reading texts in English?
4. What kind of texts are learners exposed to in the classroom?
5. How often are reading lesson given to learners?
6. What are your learners' attitudes towards reading in English?
7. What is difficult for your students in terms of reading? What challenges do they face during reading comprehension tasks?
8. What else has an impact in your learners' reading comprehension development?

Focus on the Instructor

1. What helps you be a strong and effective reading instructor?
2. Does the Foreign Languages Department support you in any instructional decisions you make to help learners develop reading comprehension abilities? Explain.

3. Are you given freedom to implement innovative methods, approaches, and materials that assist learners, such as in their reading comprehension development?

4. Please share the most difficult or challenging part of teaching reading comprehension skills in the EBP program.

5.

III. Demographics and Professional Background

Gender	Age
Female _____ Male _____	
I prefer not to say _____	

Years of experience teaching

- English for general purposes _____
- English for specific purposes _____

Degrees of Education

- BA in English Language Teaching _____
- Master in _____
- PhD in _____
- Certifications:

Training or Professional Development programs	Other information
•	•
•	•

CAPÍTULO XI
LANGUAGE TRANSFER, INTERFERENCE, OR SIMPLE
TRANSLATION

DAVID CASTELL-BLANCH NÚÑEZ

Abstract

This study aims to investigate whether intermediate and advanced English students in a Mexican university context can distinguish elements of interlingual vocabulary, specifically cognates and false cognates. A 30-item instrument was designed and administered to a sample of 82 participants at a Mexican public university. The 82 participants were from two different instructional levels to make a comparison. The results showed a statistically significant difference between the two groups in the lexical recognition of cognates and false cognates. Students at level seven demonstrated a lexical advantage over students at level five. Although there was some confusion with several false cognates, students from both levels could identify these interlingual elements.

Keywords: cognates, false cognates, vocabulary, recognition, translation

Resumen

El propósito de este estudio es investigar si estudiantes intermedios y avanzados de inglés en un contexto universitario mexicano pueden distinguir elementos de vocabulario interlingüístico, específicamente cognados y falsos cognados. Se diseñó un instrumento de 30 ítems y se administró a una muestra de 82 participantes en una universidad pública mexicana. Los 82 participantes pertenecían a dos niveles de instrucción diferentes para hacer una comparación. Los resultados arrojaron que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos en el reconocimiento léxico de cognados y falsos cognados. Los estudiantes del nivel siete mostraron tener una ventaja léxica sobre los estudiantes del nivel cinco. Aunque hubo cierto nivel de confusión algunos falsos

cognados, los estudiantes de ambos niveles pudieron identificar estos elementos interlingüísticos.

Palabras clave: cognados, falsos cognados, vocabulario, reconocimiento, traducción

Résumé

L'objectif de cette étude est de déterminer si les apprenants d'anglais intermédiaires et avancés dans un contexte universitaire mexicain peuvent distinguer les éléments du vocabulaire interlingue, en particulier les cognats et les faux cognats. Un instrument de 30 items a été conçu et administré à un échantillon de 82 participants dans une université publique mexicaine. Les 82 participants appartenaient à deux niveaux d'éducation différents pour effectuer une comparaison. Les résultats ont montré qu'il existe une différence statistiquement significative entre les deux groupes dans la reconnaissance lexicale des cognats et des faux cognats. Il a été démontré que les étudiants du niveau sept avaient un avantage lexical par rapport aux étudiants du niveau cinq. Même s'il y avait un certain niveau de confusion avec certains faux apparentés, les élèves des deux niveaux ont pu identifier ces éléments interlingues.

Mots-clés : cognats, faux cognats, vocabulaire, reconnaissance, traduction

Language Transfer, Interference, or Simple Translation.

The importance of Second Language Acquisition (SLA) has grown in the past fifty years thanks to the teachers' demands to know what is happening inside the language classroom. A very important aspect of SLA is the study of Language Transfer (LT) which, thanks to Krashen and other renowned linguists, has become an essential factor in studying how learners learn a language. The literature on language transfer has shown to provide interesting implications that are relevant in several fields including psycholinguistics, linguistics, syntax, and other disciplines. Understanding the effects that language transfer

has on language learners may provide tools for teachers and researchers that can aid in the process of learning a second language. Whether these effects are positive or negative, the teaching community, in general, should be aware of the impact that a native language has on students and perhaps view language transfer as an opportunity to improve language skills.

One of these pivotal skills is vocabulary, and although there is sufficient research on vocabulary development, there seems to be limited research on the topic of *cognates* and *false cognates* and how they may present conflict in second-language vocabulary development for Spanish-speaking learners. In addition, most ESL/EFL books do not cover this type of vocabulary, causing the English Language Learners (ELLs) to use these items inaccurately, if resourceful, or not use them at all. For this reason, it is essential to promote teaching cognates as an important part of English vocabulary. ESL/EFL teachers need to be informed about research and studies that provide insights, strategies, and/or information on these complex cross-linguistic items. The objective of this study is to find out whether intermediate and advanced EFL students can identify between cognates and false cognates and if the participants' performance differs according to their level.

Literature Review

It is very common to have EFL/ESL students who are confident in their language use to produce words or utterances that are grammatically and syntactically correct but whose meaning makes it inappropriate for the context where these words are utilized. It is also very common for some teachers to overlook these errors, perhaps to motivate the students to "just speak" without paying attention to mistakes, or maybe the instructor is not well-versed in this type of mistake. An example of this is shown in the following dialogue which takes place in a 7th-grade English class in a Mexican bilingual school:

Student: *teacher, teacher* (crying)

Teacher: *Hey Juliet, why are you crying, c'mon, there, there.*

Student: *I'm crying because Cynthia is *molesting me...*

Teacher: *Oh, is she **bothering** you? Don't cry. I'm going to talk to her.*

Student: *Ok, thank you, teacher, (sobbing).*

As it can be observed, the student is using a type of word called 'false cognate' (marked with an *) which makes it inappropriate for the context. This might be because *molest* (v) and *molestar* (v) are words that sound very similar in English and Spanish, but they have a completely different meaning; in English, it has a sexual connotation and in Spanish, it simply means to bother someone. Errors as such can be considered an example of language transfer and it is important to use them appropriately.

Language transfer can be defined in different ways according to different perspectives. From a psycholinguistic perspective, it is seen as the appearance of temporary but systematic structural influence from one language to another thanks to habit as argued by Paradis and Navarro (372). From a linguistic view, Guo revisits the Linguistic Interdependence Hypothesis, which proposes that "L2 language competency is partly a function of well-developed L1 language competency" (212). It also proposes that L1 language skills influence L2 language skills, i.e., language skills in one language will transfer to another language if there is sufficient exposure to the L2 and there is a strong motivation to learn the language. In recent years, scholars have also interpreted the role of L1 transfer not only as a complex mental operation but also as part of a repertoire of strategies L2 learners use in the course of L2 acquisition. Language transfer has been 262 seen as a learner-driven process similar to any other processes involved in language acquisition (Karin and Nassaji 120).

Another definition suggests that in second-language acquisition, the tendency to transfer the phonology, syntax, and semantics of the native language into the learning of the second language is considered language transfer (Murphy 17).

The three previous definitions have something in common; they discuss the overlapping of L1 over L2. Yet, for practical purposes, this chapter focuses on the definition proposed by Richards “transfer is the effect of one language on the learning of another” (273). When two languages share a linguistic feature or have the same form, it is considered positive language transfer (Richards, 273). In other words, L1 and L2 may have similar grammatical aspects, word order, homophones, and other features that might be reflected in the process of second language learning. For instance, in English and Spanish noun phrases have definite articles which might be helpful for a Spanish-speaking ELL to understand the use of these determiners in English (Odlin 5). Compare:

- la puerta - the door
- el perro - the dog
- la escuela - the school

as opposed to Russian, Korean, Chinese and other languages, which do not use a definite article.

On the other hand, negative transfer, also known as interference, is “the use of an L1 pattern or rule that leads to an error or inappropriate form in the target language” (Richards 273). For instance, the absence of auxiliary verbs in Spanish to form interrogatives or negatives may lead ELLs to produce sentences such as

‘Where you live?’ instead of *‘Where do you live?’*

Or *‘I no understand’* instead of *‘I don’t understand’*.

In Spanish, it is only necessary to use intonation to make questions, and to add the word ‘no’ to make negatives (Eldredge and Mayea 64) and this might be the cause of these types of errors, which in time might become fossilized (Han 180).

According to August et al. (244) a common feature of negative transfer is the incorrect use of cognates and false cognates. Cognates are defined as words in different languages that are of a common historical origin (Whitley 306). False cognates, on the other hand, are defined “as an L1 word that is formally similar to an L2 word [...] but whose

meanings are different” (Roca-Varela 2). Both cognates and false cognates (also known as false friends) are often similar in pronunciation and spelling but not in meaning. Spanish and English share a large number of cognates, especially low-frequency English words (Proctor and Mo 127).

As Agustin defines “learners whose L1 is typologically related to the target language tend to resort more frequently to their L1 for transfer purposes” (2). Some of the positive effects of language transfer can be summarized as follows: (i) awareness of Spanish-English cognates can facilitate reading, (ii) cognate awareness may facilitate early literacy instruction, (iii) it is a transferable skill, (iv) language transfer can be used as a communication strategy, and (v) it has shown to be of help in tests/exams. The first effect, awareness of Spanish-English cognates can facilitate reading. When English learners can relate words with a related function and meaning, it may be of help in order to read more fluently and to have a better comprehension of the reading “Knowledge of the cognate relationships that exist between Spanish and English is an example of positive transfer which facilitates English reading comprehension” (August et al. 52).

The second effect, cognate awareness may facilitate early literacy instruction. In a study that analyzed young emergent bilinguals’ cognate and false cognate knowledge and vocabulary outcomes on four assessments in English and Spanish. The findings revealed that children were capable of using shared phonology of words to recognize and produce cognates. Additionally, children were not confused by the similar phonology, in semantically different words when recognizing and producing false cognates. This indicates “that children who are just beginning to acquire literacy may also possess a bilingual advantage when identifying cognate items as do their older peers” (Simpson et al. 448)

The third effect, it is a transferable skill. It is suggested that ELLs who have a cognate advantage in the spoken domain reflect skill acquisition in the written domain; Kelley and Kohnert (200) propose the following:

Metalinguistic skill, including phonological awareness, is both a vehicle and an outcome of early literacy instruction and could be reflected on spoken cognate vocabulary measures. It is also the case that spoken language skill is a positive predictor of literacy outcomes, so links between spoken and written language are bidirectional.

Next, language transfer can be used as a communication strategy. Language learners may rely on their L1 for communication purposes when their vocabulary is limited as suggested by Kelley and Kohnert (104) whose study shows that some Spanish-speaking ELL students use certain characteristics from their mother tongue to aid their lexical-semantic comprehension and production in their target language.

Finally, language transfer has been shown to be of help in tests. One particular study carried out with children learning English as a second language showed that bilingual children have a cognate phonological-to-lexical advantage in comparison with monolingual children. It also showed that this advantage can be used to figure out the meaning of rarely used words when they are cognates (Kelley & Kohnert, 104).

A low but steady increase in the number of research studies on cognates has suggested that cognate knowledge facilitates English vocabulary and reading development in Spanish-speaking ELLs: "Knowledge of the cognate relationships that exist between Spanish and English are examples of positive transfer which facilitates English reading comprehension and vocabulary acquisition" (August et al. 52). In a study conducted by Bravo et al. (9) with high school science materials in the United States, it was found that over 70% of the most important science vocabulary was English-Spanish cognates. In 2011, Dressler et al. discovered that Spanish-speaking ELLs were capable of recognizing cognate root words in English-derived words when they were asked to infer the meaning of these words in passage reading (254).

Cognate recognition is an ability that bilingual Spanish–English students and EFL students should be taught to improve skills such as spelling, reading, and writing. In a study completed by Garcia et al., fourth graders were instructed in the use of cognates, the

results showed that cognate instruction facilitated English reading comprehension as well as improving their knowledge in content areas (622).

Schwartz et al. carried out a study with English-Spanish bilinguals that consisted in naming visually presented words aloud in each language. The words included cognates (e.g., fruit-fruta) and non-cognate translations (e.g., pencil-lápiz). The cognates were chosen in a way that the orthographic and phonological similarity of their lexical form in each language varied orthogonally. The results showed that cognate naming was influenced by the cross-language match of the orthographic and phonological codes (114).

Jared and Szucs reported further evidence of cross-language interaction, especially in phonology, in a study in which bilinguals named words in both L1 and L2. The English words included heterophonic homographs of French words [e.g., pain (meaning “bread”)] and unambiguous controls (e.g., perch). The results provide support for the claim that bilinguals “simultaneously activate phonological codes from both of their languages, even when reading in their more dominant language” (110).

Although it seems that bilingual students are indeed capable of recognizing cognates and that they help them read better, there is still a question concerning the ability of non-bilingual students of EFL. Therefore, based on the findings of the studies consulted and the undocumented observation of EFL students, it was expected that the present research would define if intermediate and advanced students of EFL were able to recognize cognates and false cognates. For that matter, this study is guided by the following research question:

1. Are ELLs from a particular language setting in northern Mexico able to distinguish cognates from false cognates?
2. Do advanced ELLs from a particular setting in northern Mexico have a lexical advantage over intermediate ELLs in recognizing false cognates?

Method

To try to answer the research questions, it was necessary to design research that could, partially or completely, provide an answer. This study is presented including a methods section, results, and a discussion. A crucial part of this research was selecting from who and where data could be obtained. *Universidad de Sonora*, in northern Mexico, has a large population of EFL students in its Department of Foreign Languages. This seemed appropriate for the development of this study since Spanish-speaking EFL learners were indispensable for data collection. The head of the Department of Foreign Languages from Universidad de Sonora provided an authorization letter to collect the data. The next step was contacting teachers whose classes could be used for the study. One of the instructors offered her level 5 and level 7 classes; four groups in total (two from level 5 and two from level 7).

Participants

82 students enrolled in the EFL courses of Universidad de Sonora participated in the study, 51 females and 31 males. 41 students belonged to level 5 and 41 belonged to level 7. All of them are Mexican and their L1 is Spanish. Their mean age is 19 for level 5 and 22 for level 7. These students have had different exposure to the English language, i.e. the mean of the number of years studying English is 3 for the intermediate level and 4.5 for the advanced one. Additionally, 25 of these students have taken EFL courses in local private institutions besides their mandatory university requirements. All of them have taken EFL in high school for three years, which is the total of years that this level of education mandates. See Table 1.

Table 1

Students' Information

Level	n	age	years of English
		mean	study mean
Level 5	41	19	3
Level 7	41	22	4.5

Materials

Trying to find an instrument that could measure the construct of this study was not an easy task. Therefore, an instrument that could measure cognate knowledge was designed. A 30-item vocabulary task was the final product. The task consists of 30 short passages with a gap-filling section. This section is completed using one of the three choices labelled a, b or c. The statements reflect a context in which one of the choices provided should be used. These choices correspond to cognates, false cognates, and non-cognate words. The words utilized in the answers are lexical words: verbs, nouns, and adjectives. This instrument takes approximately 30 to 45 minutes to be completed. The instructions are written in English at level 4 of reading, according to the Flesch-Kincaid Grade Level. Three bilingual EFL teachers, from Universidad de Sonora, revised the instrument for error or consistency problems. Minimal changes were suggested in terms of context and grammar. An internal consistency reliability test was carried out. The results indicated internal consistency at a Cronbach's Alpha value of $\alpha=.777$ which is considered acceptable according to Field "the generally accepted value of .8 is appropriate for cognitive tests such as intelligence tests, for ability tests a cut-off point of .7 is more suitable" (880). Additionally, an analysis of the Cronbach's Alpha values if item deleted, did not show particularly significant change in any of the items. See Appendix A for instrument.

Procedure

Once permission from the Head of the Department and the instructor was obtained, a date to administer was set. Students were informed that they were going to be given a vocabulary task, and they were also informed that it was their choice to come to class or not on the day of the administration. On the day of the administration of the task, the students were told one more time that it was optional to stay or leave the classroom. All the instructions were spoken in English and Spanish. In addition, if they felt they did not want to continue with the test, they might do so. A total of 82 vocabulary tasks were administered and 0% of the takers lasted over 35 minutes to complete them. After the administration, the tests were counted and grouped by levels, 41 for level 5 and 41 for level 7.

Data analysis

All the vocabulary tests were individually revised. A total score was obtained for every one of them by adding all the correct answers. A student could get a maximum of 30 points. The cut score to consider the test acceptable was 15 points. The scores from students from level 5 and level 7 were entered into Microsoft Excel to proceed with the analysis. Descriptive statistics, a t-test, and Correlation analysis were run on the scores.

Results

41 students from level 5 (intermediate) completed the vocabulary task. The mean was $m=16.02$, and SD of 5.03. Skewness and Kurtosis showed values of 0.111 and 0.009, respectively. Z values were 0.30 and 0.01, which are all below the criteria of ± 3.29 indicating a distribution close to normal (Fields 136). A visual inspection of the histogram also indicates a close-to-normal distribution of the scores.

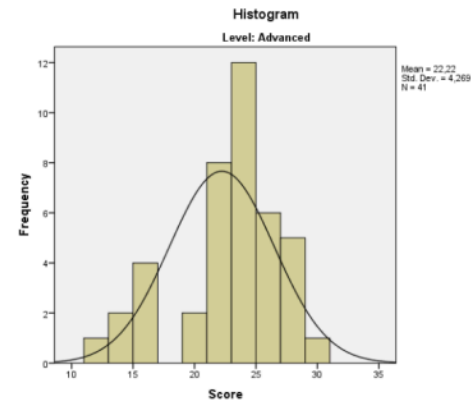
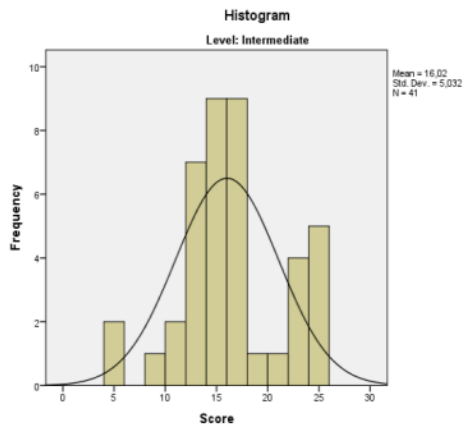
41 students from level 7 (advanced) completed the vocabulary task. The mean was $m=22.22$, and SD of 4.26. Skewness and Kurtosis showed values of -0.911 and 0.26,

respectively. Z values were 2.46 and 0.359, which are all below the criteria of ± 3.29 indicating a distribution close to normal (Fields 136). A visual inspection of the histogram also indicates a close-to-normal distribution of the scores.

Table 2

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Dev.	Skewness	Kurtosis
Level 5	41	5	25	16.02	5.032	0.111	0.009
Level 7	41	12	29	22.22	4.269	-0.911	0.26



Four assumptions were checked. First assumption, the dependent variables were measured on a continuous scale. Second assumption, the independent variable consisted of two categories: intermediate and advanced. Third assumption, there were no outliers as indicated in the histograms. Finally, the fourth assumption, the distribution of the

differences in the dependent variable was approximately normal. Both variables, intermediate and advanced, met the set of assumptions guaranteeing the use of parametric statistics, in this case an independent samples T-test.

An independent samples T-test was conducted to compare the scores of the intermediate and the advanced groups. There was a significant difference between the intermediate group ($M=16.02$, $SD=5.032$) and the advanced group ($M=22.22$, $SD=4.26$); $t(80) = -6.011$, $p=.000$. Refer to Table 3.

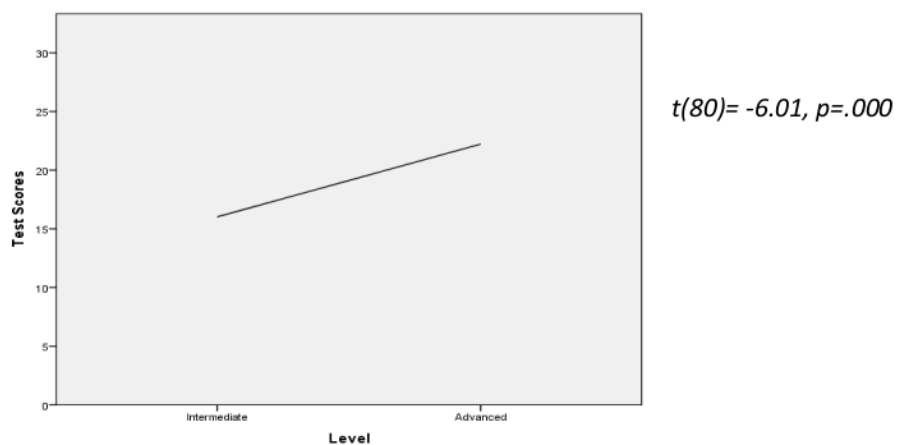
Table 3.

T-test

F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
0.755	0.388	-6.011	80	0	-6.195	1.031

As it can be observed in the following plot, there is a difference in scores between the two groups (advanced and intermediate). The mean for the intermediate group was $m=16$ and the advanced group was $m=22.22$.

Figure 2. Plot of Mean Scores T-test



To determine the correlation between the two tests, a Pearson correlation was conducted. With a value of $r = .558, p = .001$, this means a positive, significant correlation between the intermediate and the advanced groups. In terms of the correlation between the intermediate and the advanced groups, there is a small, positive relationship among them.

Table 4

Correlations

		Score	Level
Score	Pearson		
	Correlation	1	.558**
	Sig. (2-tailed)		0
	N	82	82

Level	Pearson		
	Correlation	.558**	1
	Sig. (2-tailed)	0	
	N	82	82

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Discussion

Table 2 shows the general results of the instruments from levels 5 and 7. On a first glimpse, it can be observed that the means (16.02 and 22.22) suggest that the students have some knowledge of cognate recognition. Even though there were some scores as low as 5 points in level 5, the majority of the students obtained scores of above 50%. For level 7 students, the majority of the students obtained a score of above 73%. The results of the T-test ($t(80) = -6.01, p=.000$) indicate that there is a statistical difference between level 5 and level 7. The values obtained with correlation ($r=.558, p=.001$) indicate a positive, relationship between the scores. This information helped to answer the research question: there is a lexical advantage in students of level 7 over students of level 5 in recognizing cross-linguistic items. Although it may seem obvious that students from higher levels have a knowledge advantage over students of inferior levels, it was necessary for the purpose of this study to actually find out the statistical difference between the two groups. This information may also change the general assumption of the EFL from the institution that EFL students do not recognize cognates and false cognates.

Conclusion

This study analyzed if Spanish-speaking EFL learners from a Mexican university were capable of differentiating between cognates and false cognates. The results indicated that

indeed, there is a lexical advantage in students from level 7 over students from level 5. It was the general belief of EFL teachers at Universidad de Sonora that neither intermediate nor advanced students of English were able to recognize cross-linguistic items and that L1 played an important role in the students' use or misuse of the cognates. It was clear, after the results were analyzed, that the students could recognize cognates even though they had not received formal instruction on the topic.

A limitation of this research is that to make a larger claim such as in regards to the number of people that can identify cognates, a larger sample needs to be considered. In addition, the students in either levels 5 and 7, have had different exposure to L2 and this could be a determining factor in the instrument results. Another limitation of this study was to find literature on the subject. Most of the references found are more related to the effects of bilingualism (English and other languages, but not Spanish), or the research found was dated.

As mentioned earlier in this study, most language curricula from general English courses do not contemplate the instruction of cognates or false cognates; it is a matter of personal choice of the instructor to teach this important part of English vocabulary. A possible implication for this study is to identify whether EFL instructors in general have the necessary knowledge on the topic to be able to teach it and perhaps, propose some type of training for those who do not feel comfortable in the topic. Additionally, a possible area of future research is to find out those core cognates that are essential for Hispanic ELLs in the development of their vocabulary repertoire. All in all, the study of cognates is fundamental for EFL learners to increase their vocabulary and be able to use these words effectively in different contexts.

Works Cited

August, Diane, et al. "The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners." **LEARNING DISABILITIES RESEARCH & PRACTICE**, vol. 20, no. 1, 2005, pp. 50-57.

Bravo, Marco A., et al. "Tapping the Linguistic Resources of Spanish/English Bilinguals: The Role of Cognates in Science." **VOCABULARY ACQUISITION: IMPLICATIONS FOR READING COMPREHENSION**, 2007, pp. 140-156.

Dressler, Cheryl, et al. "Spanish-Speaking Students' Use of Cognate Knowledge to Infer the Meaning of English Words." **BILINGUALISM: LANGUAGE AND COGNITION**, vol. 14, no. 2, 2011, pp. 243-255.

Eldredge, Dee L., and Liesder Mayea. **INTRODUCTION TO SPANISH/ENGLISH LINGUISTICS**. Xlibris Corporation, 2016.

Farr, James N., et al. "Simplification of Flesch Reading Ease Formula." **THE JOURNAL OF APPLIED PSYCHOLOGY**, vol. 35, no. 5, 1951, pp. 333-337. **WEB**. <https://doi.org/10.1037/h0062427>.

Han, Zhaohong. "Fossilization in Adult Second Language Acquisition." **MULTILINGUAL MATTERS**, vol. 5, 2004.

Field, Andy. **DISCOVERING STATISTICS USING IBM SPSS STATISTICS**. Sage, 2013.

García, Georgia Earnest, Lena J. Sacco, and Beatriz Eugenia Guerrero-Arias. "Cognate Instruction and Bilingual Students' Improved Literacy Performance." **THE READING TEACHER**, vol. 73, no. 5, 2020, pp. 617-625.

Guo, Lin. "Modeling the Relationship of Metacognitive Knowledge, L1 Reading Ability, L2 Language Proficiency and L2 Reading." **READING IN A FOREIGN LANGUAGE**, vol. 30, no. 2, 2018, pp. 209-231.

Jared, Debra, and Carrie Szucs. "Phonological Activation in Bilinguals: Evidence from Interlingual Homograph Naming." **BILINGUALISM: LANGUAGE AND COGNITION**, vol. 5, no. 3, 2002, pp. 225-239.

Karim, Khaled, and Hossein Nassaji. "First Language Transfer in Second Language Writing: An Examination of Current Research." **IRANIAN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING RESEARCH**, vol. 1, no. 1, 2013, pp. 117-134.

Kelley, Alaina, and Kathryn Kohnert. "Is There a Cognate Advantage for Typically Developing Spanish-Speaking English-Language Learners?" **LANGUAGE SPEECH AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS**, 2012, pp. 191-204.

Llach, María Pilar Agustín. "An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study." **INTERNATIONAL JOURNAL OF LINGUISTICS**, vol. 2, no. 1, 2010, p. 1.

Meunier, Fanny, et al. "A Taste for Corpora." **A TASTE FOR CORPORA**, 2011, pp. 1-312.

Murphy, Shirin. "Second Language Transfer During Third Language Acquisition." *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, vol. 3, no. 2, 2003, pp. 1-21.

Odlin, Terence. "Crosslinguistic Influence and Conceptual Transfer: What Are the Concepts?" **ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS**, vol. 25, 2005, pp. 3-25.

Paradis, Johanne, and Samuel Navarro. "Subject Realization and Crosslinguistic Interference in the Bilingual Acquisition of Spanish and English: What Is the Role of the Input?" **JOURNAL OF CHILD LANGUAGE**, vol. 30, no. 1, 2003, pp. 371-393.

Proctor, C. Patrick, and Elaine Mo. "The Relationship between Cognate Awareness and English Comprehension Among Spanish-English Bilingual Fourth Grade Students." **TESOL QUARTERLY**, vol. 43, no. 1, 2009, pp. 126-136.

Richards, Jack C. **KEY ISSUES IN LANGUAGE TEACHING**. Cambridge University Press, 2015.

Roca-Varela, M. Luisa. **FALSE FRIENDS IN LEARNER CORPORA: A CORPUS-BASED STUDY OF ENGLISH FALSE FRIENDS IN THE WRITTEN AND SPOKEN PRODUCTION OF SPANISH LEARNERS.** Peter Lang, 2015.

Schwartz, Ana I., Judith F. Kroll, and Michele Diaz. "Reading Words in Spanish and English: Mapping Orthography to Phonology in Two Languages." **LANGUAGE AND COGNITIVE PROCESSES**, vol. 22, no. 1, 2007, pp. 106-129.

Simpson Baird, Ashley, Natalia Palacios, and Amanda Kibler. "The Cognate and False Cognate Knowledge of Young Emergent Bilinguals." **LANGUAGE LEARNING**, vol. 66, no. 2, 2016, pp. 448-470.

Whitley, Melvin Stanley. **SPANISH/ENGLISH CONTRASTS: A COURSE IN SPANISH LINGUISTICS.** Georgetown University Press, 2002.

Appendix A

Instrument

The following is a vocabulary exercise, which intends to measure your ability to recognize cognates and false cognates. The results of this test are intended for research purposes only and will NOT affect your grade in your current English course. This exercise contains 30 questions in two pages.

Instructions. Read the following passages and select ONE of the options that best completes each situation.

1. I just saw Maggie on the street but she didn't _____ me.
a. study b. greet c. salute

2. Sorry I couldn't come to your party but I had a previous _____.
a. compromise b. appointment c. drink

3. I have all my friends' phone numbers and addresses in my _____.
a. stereo b. agenda c. phone book

4. Do you by _____ happen to have change for a \$20?
a. chance b. memory c. casualty

5. My sister really likes music; she plays the _____ in a band.
a. cash b. battery c. drums

6. This is a _____ event and you need to wear a suit and tie.
a. formal b. cold c. forgotten
7. The _____ President of Mexico is E. Peña Nieto from until 2018.
a. golden b. actual c. current
8. It's important that these _____ are put in the album to preserve them.
a. monkeys b. cell phones c. photographs
9. My brother is studying dentistry. He is in the _____ of Medicine.
a. faculty b. school c. house
10. Are you going to put these flowers in your new _____?
a. trash b. box c. vase
11. His face looks _____. Do I know him?
a. adequate b. unknown c. familiar
12. I really like painting, sculpture, and designing. I would like to be an _____.
a. artist b. electrician c. anthropologist

13. In two months my co-workers and I are moving to the new _____ to work in a larger space.

- a. cemetery b. facility c. Spain

14. I bought this new car because the car dealer gave me many _____ including a low payment.

- a. facilities b. perks c. letters

15. Do you have any _____ on fruits and vegetables?

- a. money b. promotions c. specials

16. A: What do you need for the beach?

B: I need my sunglasses, a towel, and a pair of _____.

- a. Sunblock b. sandals c. dogs

17. _____ me, can you tell me where the restrooms are?

- a. Forget b. Sorry c. Excuse

18. The phone is ringing! Somebody _____ it.

- a. break b. answer c. contest

19. Mr. Lopez is the school's new _____. Finally, we have new administration!
- a. principal b. clown c. student
20. My youngest brother, who is 7, goes to a private _____ because he has a scholarship.
- a. college b. school c. church
21. You shouldn't waste so much water when you wash your car. You only need one _____.
- a. water b. bucket c. bald
22. Cecilia is my best friend. I really _____ her.
- a. estimate b. love c. hate
23. When we saw the robbery, we called the _____ but they never came.
- a. firefighters b. police c. policy
24. The Senate of the Republic is filled with _____ from many states.
- a. politics b. children c. politicians
25. Linda just _____ her car because she didn't stop at the red light.
- a. choked b. pushed c. crashed

26. You need to _____ this check before you can cash it.
- a. sign b. firm c. color
27. What kind of _____ do you want? We have ice cream, pie, and cake.
- a. sugar b. dessert c. appetizer
28. These cookies are delicious! I just need a _____ of milk.
- a. glass b. box c. vase
29. This is the _____ procedure. We almost finish.
- a. first b. final c. new
30. I'm going to be an uncle; my sister is _____.
- a. Here b. embarrassed c. pregnant

CAPÍTULO XII
LITERATURA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

YVONNE CANSIGNO GUTIÉRREZ

*El arte de leer es, en gran parte, el arte de
volver a encontrar la vida en los libros,
y de comprenderla mejor gracias a ellos.*

André Maurois

Resumen

El presente artículo describe una serie de reflexiones en torno a la importancia de trabajar la cultura y la literatura como instrumentos didácticos en clase de lenguas. Esta investigación forma parte de un proyecto que inició durante el periodo de la pandemia, cuyo propósito se enfocó en dos aspectos fundamentales: (1) distinguir el conocimiento que poseen estudiantes intermedios de Francés Lengua Extranjera (FLE) de los elementos socioculturales de la lengua meta y el acercamiento y prácticas que han tenido con la literatura francófona, (2) integrar una propuesta de actividades para desarrollar la competencia intercultural a partir de un trabajo puntual con textos literarios.

Palabras claves: Cultura, Literatura, enseñanza, aprendizaje, lengua extranjera.

Abstract

This article shows a series of reflections on the importance of working on culture and literature as didactic instruments in language classes. This research is part of a project that began during the pandemic period, whose purpose was focused on two fundamental aspects: (1) distinguishing the knowledge that intermediate FLE students possess from the

socio-cultural elements of the target language and the approach and practices that they have had with French-speaking literature, (2) integrate a proposal of activities to develop intercultural competence from specific work with literary texts.

Keywords: Culture, Literature, teaching, learning, foreign language.

Résumé

Cet article présente une série de réflexions sur l'importance de travailler sur la culture et la littérature comme des instruments didactiques dans les cours de langue. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet amorcé en période de pandémie, dont l'objet était centré sur deux aspects fondamentaux : (1) distinguer les connaissances que possèdent les élèves intermédiaires de Français Langue Étrangère (FLE) des éléments socioculturels de la langue cible et l'approche et les pratiques qu'ils ont eu avec la littérature francophone, (2) intégrer des activités pour développer la compétence interculturelle à partir d'un travail spécifique avec des textes littéraires.

Mots-clés: Culture, Littérature, enseignement, apprentissage, langue étrangère.

Introducción

Los términos Literatura y Cultura recubren una serie de reflexiones donde la interculturalidad³ constituye un valioso aporte para la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. El gran reto de la enseñanza de la cultura de un nuevo idioma, lleva al estudiante a comparar y contrastar su propia lengua y cultura con otras lenguas y culturas.

³ La UNESCO define la interculturalidad como "la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas" unesco.org/es

De acuerdo a estudios realizados por lingüistas y pedagogos (Crawford-Lange ,1984) ⁴ y (Kramsch,1993) ⁵, la adquisición de una lengua extranjera se encuentra influenciada por una serie de elementos que fortalecen el proceso cognitivo y permiten aprendizajes significativos a partir de aspectos culturales, históricos, sociales, económicos, políticos de una comunidad, sociedad o país.

En el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, es preciso no confundir diversos conceptos que se vinculan estrechamente, tales como cultura, civilización, interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad. Esclarecer las diferencias entre cada uno de ellos, lleva a considerar que los tres primeros términos mencionados, son los más relevantes en el marco que compete. Cabe hacer notar, que a lo largo de los diferentes enfoques metodológicos y en los distintos métodos comerciales o manuales de Francés Lengua Extranjera⁶, las nociones de cultura y civilización se han considerado frecuentemente como sinónimos. Es un hecho que reflexionar sobre los aspectos culturales y su adquisición conlleva replantear cómo enseñar la cultura, en la selección del material que se necesita para el curso, ya sea en modalidad presencial y/o virtual, de manera síncrona o asíncrona, y de cómo transmitir el contenido intercultural con los recursos disponibles.

En este contexto, existen estudios teóricos que se vinculan con el *componente cultura, la dimensión cultural y la competencia intercultural*. Entre algunos de los autores que han contribuido con señalamientos y fundamentos significativos figuran (Byram,1997), (Fleming, 2001), (Sercu, 2005), (Zárate, 1995) y (Abdallah-Pretceille, 1996), especialistas

⁴ Crawford-Lange,1984, pp.139-177. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/develotte-kern-guichon.pdf>

⁵ Kramsch, C.,1993, Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.

⁶ *Cours de Langue et de Civilisation Françaises I* (1953), *Tempo I* (1996), *Connexions* (2004), por dar algunos ejemplos.

que han abordado la relación entre lengua y cultura con planteamientos que permiten promover la competencia comunicativa intercultural en el aula de clase y fuera de ella.

En este sentido, la cultura engloba aspectos como el arte, la moral, la religión, el sistema de valores, la gastronomía, la historia, la literatura oral o escrita, la música, la ley, la economía, la lengua, las tradiciones y las costumbres de cada sociedad del planeta. Dichos elementos son distintivos a grupos humanos y poblaciones dentro de un espacio geográfico y social y conforman la diversidad cultural como un principio de apertura, respeto y tolerancia constituyendo un patrimonio de la humanidad.

Ocurre que a partir de los años 70, con el enfoque comunicativo se desarrollan primordialmente las competencias lingüística y comunicativa. Para la década de los años 80, el enfoque intercultural constituye un aspecto relevante en la clase de lengua. Con los trabajos de (Abdallah-Pretceille,1998) y (Risager,2001), se muestra la importancia de integrar y desarrollar sólidamente la competencia intercultural en la enseñanza de idiomas.

En este marco, la concepción de actividades didácticas se va transformando para hablar y conversar a partir de la escucha de aspectos culturales; leer y comprender textos con temas francófonos y la incorporación de textos literarios; descubrir y conocer aspectos de las distintas regiones y países donde se habla la lengua francesa, así como escribir reseñas, descripciones y resúmenes; fomentando un bagaje importante y respondiendo a necesidades multiculturales, donde el hecho de la adquisición de una competencia comunicativa intercultural integre lengua y cultura de manera simultánea.

El hecho de enseñar la *cultura* y abrir espacios para trabajar la *literatura* en sus justas dimensiones, confronta y apela al docente de lenguas, no solamente a considerar los aspectos socioculturales, sino también seleccionar y trabajar el texto literario a partir de sus distintos géneros.

En 2004, (Luis Porcher,2004)⁷ mencionaba que *a pesar que todos los actores de la enseñanza de lenguas extranjeras están de acuerdo en relacionar la cultura y la lengua, en la práctica docente no se lleva a cabo*. Sin embargo, tal como lo mencionan (Garrido, 1991) y (Monesa,1992)⁸ y (Amoretti,2007)⁹; es necesario incursionar en el uso de la literatura en clase de lengua, implementar actividades didácticas con textos modelos que permitan al estudiante recrear “lo literario” sin convencionalismos y como parte de su formación y competencia intercultural.

Si se considera que la Literatura forma parte del bagaje cultural de una lengua y que constituye una disciplina que expresa la palabra escrita y hablada, las obras literarias apoyan en gran medida el aprendizaje de la lengua extranjera e implican el pensamiento, la imaginación y la creatividad. Tal como lo dice el poeta simbolista francés Paul Valéry, *el arte se materializa en palabras* y sugiere una adecuación entre el contenido y la forma con intención estética.

En este escenario, surgen nuevas formas para pensar e incorporar la *literalidad*¹⁰ como un instrumento de orientación teórica-metodológica y establecer una relación entre el discurso literario y la realidad. De este modo, la literatura surge en tanto que práctica social y como una experiencia recreativa que enriquece el aprendizaje del estudiante de idiomas.

Literatura y cultura en clase de lengua extranjera

⁷ Porcher, L., *L'enseignement des langues étrangères*, 2004, p.49.

⁸ Garrido y Monesa, “La literatura en la enseñanza del español para extranjeros”, *Actas de las III Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*, 1990, pp.73-83.

⁹ Amoretti-Hurtado M., *Didáctica de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas: Doce modelos didácticos y una discusión*, 2007. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

¹⁰ El concepto de *literalidad* se refiere a la esencia de lo literario, a la función poética del texto y considera las características narrativas que lo estructuran.

Destacar la importancia de fortalecer la competencia intercultural en clase de LE, supone recordar que la lengua y la cultura son indisociables y establecen una estrecha relación de mutua influencia.

La práctica de leer, interpretar y analizar textos literarios en la lengua meta, conducirá a formar un lector capaz de utilizar herramientas metodológicas y críticas para mejorar su comprensión lectora tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera y acrecentar las motivaciones socioculturales individuales.

Por una parte, la cultura concibe nacionalidad, lengua, costumbres, tradiciones, mitos, arte, religión, etnias de un país, un pueblo, una región o una localidad; y por otra, la lengua constituye el distintivo de comunicación por excelencia, confirma que no podemos sustraernos al sentido, la pertinencia y la riqueza de la cultura y la literatura.

Cuando se estudia un nuevo idioma, las competencias lingüística y comunicativa se ven favorecidas por la competencia intercultural. Además, en el proceso educativo, estas competencias conducen al estudiante al logro de destrezas, habilidades y actitudes que le facilitarán establecer relaciones entre la cultura propia y la(s) cultura(s) de la lengua(s) meta.

Cada estudiante tiene la posibilidad de vivenciar diversas situaciones auténticas de aprendizaje que le invitan a recrearse en la competencia intercultural de la propia lengua y de la que está en proceso de aprender; se trata de redefinir la identidad de la cultura materna a partir del conocimiento de una lengua ajena, como lo puede ser el francés como lengua extranjera en México.

En el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2001:11)¹¹, las competencias generales aparecen divididas en cuatro apartados y subrayan la importancia de tomar en cuenta la cultura considerando los siguientes aspectos:

- Saber, en tanto que conocimiento del mundo y de su entorno sociocultural, así como toma de conciencia de sus diferencias.
- Saber hacer, como el logro de aptitudes con respecto al saber intercultural.
- Saber ser, en la práctica de actitudes y comportamientos frente a los distintos contextos interculturales.
- Saber aprender en la adquisición de la competencia intercultural.

Tomando en cuenta los distintos saberes y privilegiando lo cultural, parece pertinente retomar tres connotaciones de cultura¹², no solo como conocimiento adquirido socialmente, sino también considerando la enseñanza de la *civilización*:

(1) la cultura culta donde se encarna el arte, la historia y la literatura,

(2) la cultura cotidiana como una concepción de valores, hábitos, costumbres, alimentación, vestido, tradiciones, etc.,

(3) la cultura como un conjunto de contenidos que se transmiten de generación en generación dentro de estructuras sociales, jurídicas, políticas y formas de pensar.

Estas variaciones mencionadas están presentes en las estrategias seleccionadas por cada docente y estudiante, contemplan sus distintas capacidades de aprendizaje, sus propósitos y sus alcances, y van a distinguir las características culturales de las comunidades lingüísticas.

¹¹ El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o CEFR en inglés) es un estándar europeo, utilizado también en otras regiones, que sirve para medir el nivel de dominio en una determinada lengua, 2021.

¹² Martínez, P. *La Didactique des langues étrangères*, 1998.

Si se piensa en todo el panorama de internacionalización, es un hecho que los medios de comunicación contribuyen, en gran medida, a propiciar la interacción entre muchos usuarios que comparten, intereses, motivaciones y objetivos. En esta convivencia cotidiana, tanto presencial como virtual, la prensa escrita, la televisión, la radio, el cine, las redes sociales y el Internet, son elementos claves de intercambio y conocimiento en los distintos ámbitos: personal, educativo, profesional y público.

También hay que señalar que cada uno de los medios de los recursos arriba señalados, brindan la oportunidad en todos los niveles educativos, de propiciar el intercambio, la interacción, el conocimiento y la práctica de herramientas tecnológicas, así como el uso de plataformas, aplicaciones y medios de comunicación, que nos ha llevado a diseñar y proponer actividades didácticas en entornos tecnológicos, con fines lingüísticos, comunicativos e interculturales.

Desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua extranjera, la inclusión de aspectos socioculturales y de textos literarios, pone en marcha una serie de estrategias y actividades vinculadas, de manera especial, a la comprensión lectora y a la producción escrita.

En el caso de la lectura, la selección de textos de entre toda una gama de producción literaria de la lengua meta, concede al aprendiente y/o lector(a), una apertura al conocimiento del mundo y un estímulo que influye en el placer mismo de la lectura. En este derrotero, la participación de cada lector(a) es fundamental y es preciso se le ofrezcan pistas de interés para trabajar aspectos gramaticales, comunicativos, culturales y discursivos en el proceso del aprendizaje de la lengua, dejando fluir la creatividad y la libre elección de sus lecturas.

Cuatro pasos serán claves para abordar textos e implementar un esquema metodológico:

- (1) la pre-lectura como un acercamiento global del texto;
- (2) la identificación de palabras claves e ideas principales que permitan abordar el contenido de los distintos géneros literarios;

- (3) la revisión de estructuras narrativas para distinguir su función en el texto y su contexto;
- (4) la recreación en la lectura del texto, identificando aspectos culturales que conduzcan a interpretar su contenido.

En este proceso, leer se convierte ante todo, en una actividad que favorece la reflexión, el descubrimiento del universo imaginario y la reconstrucción del contenido.

En suma, concretar el trabajo de textos literarios en el aula o fuera de ella, trae consigo desarrollar una competencia intercultural y facilita una actitud crítica ante la sociedad pluricultural¹³.

Descripción del proyecto de investigación

Con el afán de proponer una integración consistente de la literatura y la cultura en la enseñanza y el aprendizaje del francés lengua extranjera en contexto universitario, me permito señalar los avances de un proyecto de investigación cuyo enfoque exploratorio es de carácter cualitativo y el cual inicié durante el periodo de pandemia. La investigación me brindó la oportunidad de conocer el acercamiento que han tenido mis estudiantes de Francés Lengua Extranjera, a lo largo de su aprendizaje del idioma, de los aspectos socioculturales, del conocimiento de la literatura francófona y de la práctica que poseen en la lectura de textos literarios.

La propuesta de esta investigación se estructuró en las siguientes etapas:

- El diseño y la aplicación de un cuestionario en español, instrumento que permitió darnos cuenta de los aspectos socioculturales que las y los estudiantes conocen de las

¹³ Si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. (Oliveras, 2000, p.100)

culturas francófonas (regiones geográficas, gastronomía, costumbres, tradiciones, monumentos históricos, música, arte, deportes, etc.) y también, el acercamiento que han tenido de la literatura francófona (conocimiento de obras y escritores, lecturas de interés efectuadas en clase dentro y fuera del aula).

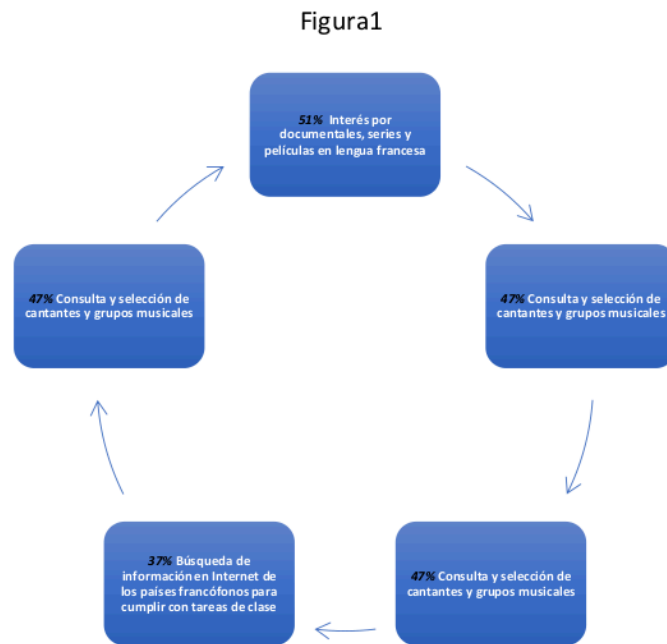
- El análisis de los resultados obtenidos a partir de los 35 estudiantes encuestados, cuyos niveles oscilaban entre A2 y B1 (18 alumnas y 15 alumnos de licenciatura y 2 alumnas de posgrado).
- La reflexión en torno a la elaboración y propuesta de actividades didácticas idóneas, seleccionando textos de los distintos géneros literarios y material que integra elementos culturales de utilidad e interés.
- La implementación de herramientas tecnológicas como apoyo para trabajar los textos literarios elegidos y los aspectos culturales estudiados.

Los objetivos previstos se orientaron en las siguientes acciones:

fortalecer las competencias lectora y escritural;

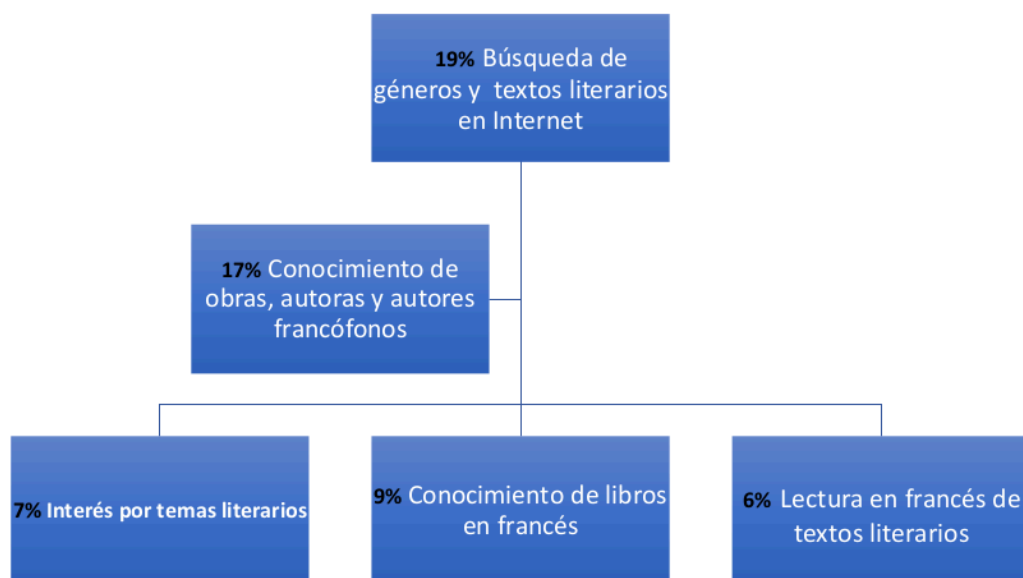
- desarrollar un pensamiento crítico: interpretar, inferir, deducir, describir, analizar y argumentar;
- favorecer el conocimiento de aspectos culturales y propiciar el trabajo con los distintos géneros literarios;
- proponer una serie de estrategias de comprensión lectora en las diferentes etapas de lectura: pre-lectura, lectura y post-lectura;
- distinguir y conocer autoras y autores de las culturas francófonas.
- propiciar actividades vinculadas con la producción escrita: descripción de regiones, paisajes, y países francófonos; caracterización de monumentos históricos; descripción de festividades y platos típicos;
- apoyar a formular argumentos y puntos de vista con respecto a los diversos temas del curso;
- proponer elaborar reportes, reseñas y resúmenes de los textos leídos, de las películas o videos seleccionados.

A partir de los resultados obtenidos de 35 estudiantes de francés encuestados de nivel intermedio, se muestran en la figura 1, los porcentajes más representativos de **los aspectos culturales** mencionados (cada aspecto tiene un valor total sobre el 100%).



En cuanto al conocimiento que posee el alumnado encuestado sobre la **Literatura francófona**, se observan en la figura 2, los hallazgos y porcentajes mencionados donde cada uno de ellos tiene un valor de 100%

Figura 2



En este escenario, se observa que las y los alumnos no están sensibilizados a trabajar la Literatura, no es un aspecto cultural que se integre frecuentemente en clase de lengua, y es nuestra labor, en tanto que docentes, invitar al estudiante a aventurarse en conocer y descubrir textos de los distintos géneros literarios. Además, teniendo en cuenta la riqueza que ofrece un texto literario, se trate de texto narrativo, teatral o poético; es primordial que cada estudiante se involucre en la selección de aquellos textos que le llamen la atención, para posteriormente emprender un trabajo puntual donde ponga en práctica sus estrategias de lectura, sus habilidades lingüísticas y el uso de competencias receptivas, interactivas y productivas tanto en la producción oral como en la producción escrita.

Asimismo, de manera simultánea, es pertinente poner en marcha dinámicas que lleven a la reflexión, a la argumentación y al análisis de los textos literarios seleccionados.

Si se analiza la integración del texto literario en los diversos métodos comerciales y manuales didácticos que se han venido utilizando durante décadas, y aquellos que están

actualmente a nuestra disposición, se observa que no hay profundidad en el trabajo con el material literario, se trabaja sobre todo la comprensión lectora, y se propone a menudo alguna actividad de escritura con textos que no entran en el canon de los estudios universitarios.

La propuesta didáctica tomó en cuenta los objetivos que a continuación se mencionan:

- Despertar el interés por conocer obras de autoras y autores francófonos.
- Distinguir textos literarios de los distintos géneros literarios.
- Favorecer la búsqueda de textos de los distintos géneros literarios.
- Lograr un análisis y tratamiento más detallado en la lectura de los distintos textos literarios.
- Ampliar el conocimiento de aspectos culturales de la lengua meta.
- Aplicar estrategias de lectura (inferencia, interpretación, comparación, suposición anticipación, predicción, preguntas, argumentación).
- Afinar un pensamiento crítico: interpretar, inferir, deducir, describir, analizar y argumentar.
- Entrenarse en las diferentes etapas de lectura (pre-lectura, lectura y post-lectura).
- Reforzar las competencias lectora y escritural en contexto universitario.
- Propiciar ejercicios de redacción a partir de textos modelos.

En particular, en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, existe un sinnúmero de experiencias pedagógicas de docentes y especialistas interesados en desarrollar la competencia intercultural. Entre las primeras propuestas, (G. Zárate, 1986: 37), apunta varios hechos que un individuo que descubre, en la realidad de los hechos, una cultura ajena, la vinculación de dos culturas conduce a una redefinición de la identidad materna,

al reconocimiento positivo o negativo de las diferencias, a la producción de juicios de valor que implican, en la diversidad de prácticas, la superioridad o inferioridad de una cultura sobre otra”.¹⁴

³ Si se tiene presente el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* MCER publicado en 2001¹⁵, ya se contemplaba el vínculo estrecho entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la(s) cultura(s) de la lengua meta, además que se mostró la influencia preponderante que tiene la lengua materna o bien la segunda lengua (en su caso) de las comunidades implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se suman los aportes de (Fortier-Toussaint, 2002)¹⁶, ³ quienes sugieren tres criterios para un mejor desempeño de la competencia intercultural: el conocimiento sociocultural, las destrezas interculturales y los rasgos de actitud por parte del aprendiente.

Hoy en día, son numerosos los estudios y referencias en torno a la interculturalidad y que señalan su importancia en la enseñanza de lenguas.

Es un hecho que lo intercultural ³ permite el conocimiento del mundo en todas sus facetas pluriculturales, coadyuva a comprender estereotipos en la diversidad lingüística regional y local y reconoce los saberes relacionados con el aprendizaje de una lengua en cuanto a valores, creencias, tradiciones y estilos de aprendizaje.

¹⁴ Zárate G. *Enseigner une culture étrangère*, 1986.

²⁶ ¹⁵ Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001.

¹² ¹⁶ Fortier, G y P. Toussaint. *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants*. Université de Québec, 2002.

3
Cuando se integra la literatura en los cursos de Lenguas Extranjeras, se observa cómo el estudiante va construyendo la competencia intercultural en el aprendizaje, sin embargo, cabe aún preguntarse ¿cómo apoyarlo y contribuir a enriquecer la dimensión entre la propia cultura y la lengua extranjera en contexto universitario?

De acuerdo al marco teórico que caracteriza la adquisición de una competencia intercultural (Byram,1997)¹⁷, se mencionan cinco saberes prioritarios que se relacionan entre sí y permiten establecer sus diferentes componentes en el proceso cognitivo y su planteamiento en el esquema educativo. No obstante que no profundiza al respecto en cada uno de ellos, sí parece importante mencionarlos con el objeto de concebir sus aportes y comprender mejor cómo se va construyendo la dimensión intercultural en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3
En el mundo de hoy, el hablar de internacionalización y globalización ha llevado de manera natural y necesaria a considerar la diversidad cultural en un amplio sentido de la palabra; a promover la importancia de enseñar lenguas y culturas como un todo integrado; a establecer nuevos planteamientos didácticos para considerar la llamada diversidad lingüística, la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la incorporación de contenidos interculturales en los currículos de los diversos programas de estudio en la enseñanza de idiomas de los diferentes niveles educativos.

Entre los recursos didácticos utilizados para trabajar textos literarios con el apoyo de las TIC, se inició un trabajo puntual con el uso de los siguientes recursos :

- 3
• Videos y cápsulas de los diferentes géneros literarios: cuentos, relatos, biografías, extractos de textos literarios, poemas seleccionados, obras dramáticas y piezas de teatro en diferentes sitios de Internet y redes sociales (Facebook, YouTube).
- Cápsulas, videos, audios y videoconferencias de TV5monde¹⁸.

¹⁷ Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 1997.

¹⁸ <https://www.tv5monde.com/>

- ³ Videos: entrevistas con autores, autoras que han presentado sus libros en el programa *Les Rendez-vous littéraires* ¹⁹ del *Centre de la francophonie des Amériques* ²⁰.
- Consulta y préstamo gratuito de libros digitales de la Bibliothèque des Amériques ²¹
- Fotografías, documentos impresos y digitales libros electrónicos: cuentos, novelas, poemas.

De este modo, la búsqueda, la consulta y la selección de textos literarios que me permitieran proponer el uso de ciertas estrategias de comprensión lectora, que fueran accesibles para la apropiación de su contenido, la recuperación de elementos lingüísticos (uso de conectores y tiempos verbales), y la práctica de ciertas actividades de producción escrita (describir personajes, ³ lugares y paisajes, así como reseñas y resúmenes).

En este sentido, es fundamental la elección de los textos literarios, considerando un enfoque significativo y constructivista, partiendo de lo más general (una comprensión inicial y global del texto literario) a lo más complejo y específico (una comprensión reflexiva y analítica del mismo). Ahora bien, ¿cuáles fueron los géneros literarios propuestos a los que les di prioridad para desarrollar la competencia intercultural?

En torno a una propuesta de actividades didácticas

Entre los géneros idóneos para iniciar un trabajo puntual con textos literarios, el cuento y el relato fueron los elegidos. Se tiene certeza que el cuento constituye una herramienta

¹⁹ <https://www.bibliothequedesameriques.com/programmation/rendez-vous-litteraires/rendez-vous-litteraires-2022>

²⁰ <https://francophoniedesameriques.com/>

²¹ <https://www.bibliothequedesameriques.com/programmation/>

3 didáctica de apertura multicultural y ofrece una tipología muy amplia. Se pueden elegir cuentos populares (de hadas, fábulas, mitos y leyendas) o bien los llamados cuentos literarios (infantiles, históricos, fantásticos, de terror,

ciencia ficción, aventuras, comedia, policial o misterio, filosófico, maravilloso o religioso.

En cuanto a la selección de textos literarios en Internet, se propiciaron diversas actividades que cada estudiante fue realizando con los distintos cuentos, relatos cortos y anécdotas escogidos:

- el conocimiento del país, región, localidad;
- el descubrimiento de formas de vivir, valores, credos y actitudes;
- la identificación de la estructura para escribir un cuento;
- la descripción de personajes, escenarios, paisajes;

3 Entre los ejercicios sugeridos para abordar cuentos y relatos se logró desarrollar:

- actividades de producción oral (descripciones, exposiciones)
- ejercicios de comprensión lectora (estrategias de lectura para la comprensión global, búsqueda de información detallada, campos semánticos, léxico...)
- conceptualización de aspectos gramaticales: funciones de los conectores (preposiciones, adverbios y conjunciones); conjugaciones utilizadas en la narración, pronombres relativos simples y compuestos, preposiciones, negaciones, pronombres y adjetivos...
- descripción de objetos, lugares y personaje
- definición de la estructura del texto (situación inicial, desarrollo y desenlace).

En cuanto a las actividades de producción escrita que se ofrecieron especialmente para trabajar el cuento figuran:

- Contar la misma historia vista por diferentes personajes
- Cambiar la época, lugar, personajes y carácter de cada personaje
- Transformar o modernizar el texto a partir de un texto modelo
- Redactar la misma historia de otra manera

- Escribir la continuación de un cuento tradicional con un final diferente
- Mezclar dos cuentos
- Modernizar un cuento tradicional

Las actividades de producción oral para textos narrativos consideraron:

- Presentación de autoras y autores francófonos
- Narración de hechos y/o acontecimientos
- Elección de un texto literario que ha marcado la vida personal del estudiante y exposición
- Lectura en voz alta de poemas o un extracto de algún texto literario
- Elaboración, edición y presentación de videos/cápsulas con reseñas
- Personificación de extractos de piezas de teatro

Con respecto a las actividades puntuales con los distintos textos narrativos, se propuso trabajar relatos, leyendas, cuentos, fábulas, reseñas, novelas, ensayos, con el propósito de:

- 3 Definir la estructura narrativa del texto (inicio, complicación, resolución, argumentación)
- Describir espacios, lugares, escenarios y temporalidad
- Describir personajes (protagonistas, antagonistas, ayudantes)
- Definir el tipo de narrador (3ª persona, omnisciente) y cambiarlo en primera persona
- Redactar breves reseñas y resúmenes
- Elaborar mapas conceptuales

No obstante que las obras literarias no están diseñadas para enseñar una lengua extranjera; el texto literario permite interactuar con el autor, el texto, el lector y la o el docente como mediador(a) y guía. Del mismo modo, puede contribuir al desarrollo de la interlengua, provocar emociones en el/la lector/a creándole un vínculo con la obra que lee, considerando su función narrativa, poética y estética.

Además, la literatura permite desarrollar la competencia literaria recreando su dimensión intercultural y favoreciendo escenarios para trabajar aspectos lingüísticos, comunicativos e interculturales.

Cada una de las actividades propuestas, toma en cuenta los distintos contextos que cada estudiante o aprendiente posee, desarrolla y emplea para mantener una relación sólida y lúcida entre su propia identidad cultural y las de su entorno, reflexionando en las diferencias, en los distintos puntos de vista distintos con respecto a los propios.

3 Conclusiones

Con la pandemia de COVID-19, los cambios de enseñanza y aprendizaje dieron pauta a reflexionar sobre necesidades, hábitos, costumbres y vicios en los procesos educativos. Surgieron iniciativas y nuevas propuestas con la virtualidad y el confinamiento, nuestra labor docente se desarrolló en modalidad remota y mixta, dando pauta a un desarrollo significativo de la competencia intercultural con el apoyo de las TIC. En este escenario, el valor y la influencia de la literatura en la enseñanza y el aprendizaje del francés en contexto universitario lleva a diseñar numerosas prácticas didácticas con el propósito de recuperar la dimensión intercultural del texto literario en entornos virtuales. Cabe hacer notar que el hecho de identificar nuevas perspectivas para implementar el texto literario en clase, permite una mayor interacción entre el lector y el texto, así como el desarrollo de habilidades para recrear la dimensión intercultural conjugando lengua, cultura y tecnología.

En cuanto a las actividades didácticas que pueden implementarse para reconocer los aspectos de la dimensión intercultural de la lengua meta, se observa una práctica frecuente y enriquecedora con el acceso a sitios Web, portales, plataformas y el uso de las redes sociales. Lo anterior permite recuperar un material auténtico y valioso que permite aprender a disfrutar la variedad de géneros literarios, aplicar estrategias para abordarlos, así como el soporte para desarrollar destrezas y habilidades lingüísticas y comunicativas. Asimismo, la posibilidad de integrar textos literarios francófonos en la enseñanza y el

aprendizaje de nuestros programas de estudio, sugiere un encuentro favorable con fuentes de placer y entretenimiento y ofrece un panorama amplio para elegir las propias lecturas.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, Martine. *L' éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

Albadalejo García, María Dolores. "Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE". *Revista de didáctica ELE*, Instituto Cervantes de Estambul No 7, 2004.

¹²
Byram, Michael. *et al. La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues: vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues vivantes* Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2001.

Crawford-Lange, Linda y Lange L. Dale. *The Role of Culture in a Competence-Based Syllabus*, 1984, pp.139-177. <https://www.jstor.org/stable/1476836> (consultado el 20 de marzo 2024)

Fortier, G y P. Toussaint. *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?*, Québec, Université de Québec, 2002.

Garrido, Salvador y Monesa, Antonio. "La literatura en la enseñanza del español para extranjeros", *Actas de las III Jornadas internacionales del español como lengua extranjera*, Centro virtual Cervantes, Las Navas del Marqués, 1990, pp.73-83. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf (consultado el 20 de marzo 2024)

Godard, Anne. *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015.

Kramersch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, University Press, 1993.

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntv-nsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2907498](https://www.scirp.org/(S(351jmbntv-nsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2907498) (consultado el 20 de marzo 2024)

Martínez, Pierre. *La Didactique des langues étrangères*, Paris, Hachette, 1988.

Paricio, María Silvina. ²⁷“Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el “otro”, en *Linguarum Arena*, Universidad do Porto, 2011, pp. 79-89.

Risager, Karen. “Language Teaching and the process of European Integration”, in *Language*, Cambridge, University Press, 2001, pp. 242-252.

Soriano Ayala, Encarnación. *La práctica educativa intercultural*, España: Ed. La Muralla, 2004.

Zárate, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

Referencias electrónicas

<https://www.tv5monde.com/unesco.org/es> (consultado el 8 de octubre 2024)

<https://www.bibliothequedesameriques.com/programmation/rendez-vous-litteraires/rendez-vous-litteraires-2022> (consultado el 8 de octubre 2024)

<https://francophoniedesameriques.com/> (consultado el 8 de octubre 2024)

<https://www.bibliothequedesameriques.com/programmation/>

(consultado el 8 de octubre 2024)

CAPÍTULO XIII

LA “LITTÉRATURE-MONDE” VS “LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE”. POURQUOI CETTE RUPTURE ET QUE PEUT-ELLE APPORTER DANS L’APPROCHE DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN CLASSE DE FLE?

CLOTILDE BARBIER MULLER

“[...] Qu’importe, une langue a ceci de particulier: c’est une immense maison aux portes et aux fenêtres sans cadres ouverte en permanence sur l’univers; c’est un pays sans frontières, sans police, sans État, sans prisons. [...] le français, une langue “écrite, malmenée, enrichie, fécondée par des milliers de créateurs éparpillés de par le monde”

Je ne citerai pas là tous ceux qui ont nourri et enrichi cette langue au point de la faire migrer dans des contrées et des intimités où elle n’aurait jamais pu entrer toute seule »

(Ben Jelloun, 2007: 113-124)

Resumen

En este artículo, se intentará mostrar por qué, cuándo y cómo apareció el concepto de “Literatura-Mundo” para sustituirse a la literatura llamada “francófona” y en qué, este concepto puede ser rico en aperturas y descubrimientos para el acercamiento de la diversidad lingüística y cultural del francés en clase de Francés como Lengua Extranjera.

Palabras claves: Literatura- Enseñanza del FLE- Diversidad- Regreso del mundo vs. Francofonía

Abstract

In this article, we will show why, when and how the concept of “World-Literature” intends to substitute itself to the so called “francophone” literature and in what way, this concept can be rich in openings and discoveries for the approach of linguistic and cultural diversity of French in a French as a Foreign Language class.

Key words: Littérature- teaching FFL- Diversity- Return of the world vs. francophony

Résumé

Dans cet article, nous montrerons pourquoi, quand et comment est apparu le concept “Littérature-Monde” pour se substituer à la littérature dite “francophone” et en quoi, ce concept peut être riche d’ouvertures et de découvertes pour l’approche de la diversité linguistique et culturelle du français en classe de Français Langue Étrangère

Mots-clés: - Littérature- Enseignement du FLE- Diversité- Retour du monde vs. francophonie

Introduction

Après une analyse exhaustive des représentations de la francophonie dans un manuel de FLE, dans une thèse doctorale conclue en 2013²², il m’est apparu clairement que l’idée même de “francophonie” et l’imaginaire sous-jacent à ce concept devaient être révisés et même remis en question en ce qui concerne sa présentation dans l’enseignement du FLE. En effet, l’idée d’une communauté linguistique et culturelle lisse, inclusive, se réunissant harmonieusement autour de l’usage de la langue française s’est révélée être en fait, une illusion, une image d’Epinal écornée dans la mesure où il ne s’agissait en fait que de distinction entre francophonies du Nord et francophonies du Sud où étaient fortement marqués le caractère tiermondiste du Sud dans des stéréotypes de caractère clairement néocolonial et le caractère “atavique” occidental et moderne du Nord. La francophonie qu’on avait mis tant de temps à inclure dans l’enseignement du français et que les enseignants accueillaient avec enthousiasme, malgré certaines réserves analysées elles aussi dans la thèse, d’une certaine façon, “ratait” son entrée.

²² - ¹⁸ La francophonie dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. - Analyse des manuels de FLE "Latitudes" et des représentations des enseignants du Département de Langues Etrangères de l'Université de Sonora. (Barbier 2013)

Pourquoi la Littérature?

Pour remédier à ces failles d'interprétations de la francophonie, une des recommandations finales de la thèse (Barbier, 2013) était d'inclure dans les manuels de FLE, la littérature comme expression authentique de la langue française et en particulier certains auteur.e.s. issu.e.s de la "francophonie" qui pouvaient le mieux représenter cette authenticité spécifique des "francophonies".

Littérature francophone

Curieusement, l'expression *littérature francophone*²³ existe depuis peu de temps, et on ne parlait pratiquement pas de littérature francophone avant 1990. Elle désigne, dans l'absolu, l'ensemble des textes littéraires produits en français, quel que soit le pays de provenance des auteurs. Or, dans la pratique courante, notamment en France, *littérature francophone* renvoie uniquement aux productions des écrivains non hexagonaux, qu'ils soient de langue maternelle française (Belges, Suisses, Québécois) ou non (citoyens de pays de l'Afrique francophone, Haïtiens, Antillais, Néo-calédoniens, etc.). La littérature francophone se distingue ainsi de la littérature française qu'elle exclut de son champ ou plutôt dont elle est exclue, sur la base de la nationalité des auteur.e.s et de leur langue maternelle en ce qui concerne certain.e.s.

En cherchant à dépasser cette dimension non hexagonale fortement remise en question dans la thèse pour les raisons de discriminations citées ci-dessus et en explorant le domaine de la littérature dite francophone, est alors apparu ce concept de "Littérature-Monde" qui, à mon sens, apportait finalement les réponses cherchées pour résoudre l'ambiguïté permanente liée au concept de francophonie. Ce nouveau concept était

²³ Le premier ouvrage à porter explicitement ce titre en France est l'anthologie de Jean-Louis Joubert, *Littérature francophone*, Paris, Nathan, 1992. à ma connaissance

présenté et défendu dans un “Manifeste” intitulé “*Pour une “littérature-monde”*” signé par 44 auteur.e.s “francophones” et a été suivi ensuite par la publication d’un ouvrage intitulé de la même façon où 27 des signataires apportaient leurs contributions pour définir l’idée de “Littérature-Monde”.

La question se posait donc clairement à présent : Littérature “francophone”? ou “Littérature-monde”? Pourquoi cette rupture et qu’apporte-t-elle au débat proposé ci-dessus lorsqu’il s’agit de découvrir la diversité linguistique et culturelle de la langue française dans les cours généraux de FLE de l’Université de Sonora ? Nous essaierons d’en délimiter les contours dans ce qui suit.

“Littérature Monde”?

Comme cela a été noté ci-dessus, ce concept est né dans un **Manifeste** signé par 44 auteur.e.s dans le journal “Le Monde” et publié en mars 2007; l’idée de “Littérature-Monde” naissait alors

« d’un gigantesque ras-le-bol devant l’état de la littérature française, devenue sourde et aveugle [...] à la course du monde, à force de se croire la seule, l’unique, l’ultime référence, à jamais admirable, modèle livré à l’humanité » (Le Bris, 2007;25.)

et magnifié dans le terme de “francophonie”, devenue un carcan pour tous les auteur.e.s d’expression française issu.e.s principalement des anciennes colonies de la France. Nous devons préciser que ce manifeste a déclenché une certaine polémique chez les partisan.ne.s de la vision idéalisée d’une francophonie politique, linguistique, économique humaniste²⁴ sur laquelle nous ne nous arrêterons pas ici, mais qui a bien montré que le

²⁴ ⁵ On se souvient notamment de la réaction critique d’Abdou Diouf, alors, secrétaire général de l’Organisation Internationale de la Francophonie qui soulignait la différence

entre francophonie et francocentrisme, reprochant l'amalgame qu'en faisaient, selon lui, les auteur.e.s du Manifeste.

terme "francophonie" pouvait bien être remis en question surtout en littérature où il s'agit plus du choix de la langue d'expression et de création que d'un rapport de forces géopolitiques. Dans ce manifeste, on déclare "*le retour du monde*", le grand absent de la littérature française et on se félicite que le temps du "*dialogue dans un vaste ensemble polyphonique*" soit arrivé.

Pour mieux comprendre la genèse du concept *littérature-monde*, et l'aventure qu'il représente en Littérature, il nous faut remonter à l'édition 2006 du Festival "*Etonnants Voyageurs*", organisé cette année-là à Bamako, capitale du Mali, grâce auquel ⁵ M. Le Bris, Abdourahman A. Waberi, Jean Rouaud et Alain Mabanckou cherchent un moyen de promouvoir l'idée d'un changement de paradigme de la littérature *francophone*.

« L'idée était d'imaginer [la littérature française] comme un élément de la littérature francophone et non, comme c'est le cas, de toujours définir les lettres francophones comme une dépendance de la littérature française » ²⁵

expliquera *a posteriori* A. Mabanckou.

Origines du concept "Littérature-Monde" : une revue, un Festival, un Manifeste

Pour chercher plus en avant encore, l'origine de l'idée du "*retour du monde*" en littérature, remontons à présent aux années 90, lorsque Michel Le Bris, écrivain "baroudeur", passionné de romans de voyages et d'aventures, de récits d'explorateurs, d'histoires de pirates et de chercheurs d'or, de romans urbains contemporains, de toute une littérature

²⁵ « La « littérature-monde » en français : un bien commun en danger », *Libération*, 14 juillet 2007.

qui raconte le monde, crée la revue Gulliver, dont un numéro spécial est consacré aux « écrivains voyageurs ». Cette revue sera elle-même à l'origine du Festival "Etonnants Voyageurs" mentionné ci-dessus, après qu'en 1993, Gulliver sort un numéro spécial « world fiction » : la revue présente les romans qui racontent le monde en mouvement, les migrants, les récits de voyage, les télescopes de cultures, les destinées extravagantes.

Ainsi est donné le ton du festival « Etonnants Voyageurs » inauguré en 1999 par son créateur Michel Le Bris qui veut y attirer et y faire se rencontrer les écrivain.e.s qui racontent leur époque dans son authenticité, les mégapoles où tous les brassages deviennent possibles, toutes les traditions sont bouleversées, les identités recomposées, les langues créolisées, les personnalités démultipliées – qui décrivent la vie même d'aujourd'hui, des écrivain.e.s prolifiques, ancré.e.s dans plusieurs mondes – la « *world fiction incarnée* » l'appelle Michel Le Bris ?

Qu'entend-il par là ?

« La même année le prix Nobel est attribué à Derek Walcott, poète des Caraïbes, de langue anglaise et d'ascendance africano-hollandaise, le très prestigieux Booker Prize à Michael Ondaatje, Sri-Lankais d'ascendance indo- hollandaise, éduqué en Angleterre et vivant au Canada, le prix Goncourt à Patrick Chamoiseau, écrivain caraïbéen de langue française, chantre de la créolité – sans oublier le Goncourt des lycéens décerné à Eduardo Manet. Un hasard, vraiment ? Peut-être pas, depuis le Booker Prize 1981 (anglais) décerné aux « Enfants de minuit » de Salman Rushdie, ce prix a déjà été décerné à deux Australiens, un demi-sang maori, un Sud-Africain, une femme d'ascendance polonaise, un Nigérian et un exilé du Japon. Un raz de marée de "bâtards internationaux", comme l'écrit Salman Rushdie. Quand on commençait à croire le genre romanesque en péril apparut l'évidence, tout à coup, d'une littérature nouvelle, bruyante, colorée, métissée, qui donne à voir, à lire enfin le monde en train de naître. »

Cette déclaration marque bien qu'il devient de plus en plus difficile d'enfermer la littérature dans un seul moule national comme autrefois, où les auteurs très peu itinérants - à quelques exceptions près- racontaient leur monde, leur culture et marquaient de leur

sceau les Littératures Nationales. Ainsi Boileau racontait la société française du XVIIème siècle, Dostoïevski racontait la société russe du XIXème siècle, Dickens la société anglaise, et ainsi étaient classifiées, rangées dans les rayons de librairies, enseignées, les littératures “nationales”.

Rappel de l'Histoire... Avant la globalisation, la francophonie

La globalisation par son caractère absorbant, par son besoin de changer le monde et de l'adapter à des normes essentiellement économiques a également affecté les Arts et les Lettres puisqu'elle a poussé les hommes loin de leurs frontières, les a mélangés à d'autres cultures plus ou moins dominantes, a modifié leurs règles de vie, leurs relations et a bouleversé le rôle des identités, des langues, bien au-delà de toute dimension jamais connue depuis le début de l'Histoire des hommes.

Avant d'arriver à cette (ultime?) étape appelée “Mondialisation” (ou aussi “globalisation”), de nombreux empires se sont succédé dans cette histoire, chacun modifiant les langues et les cultures dans lesquelles ils s'installaient. Il en fut ainsi pour l'empire français construit en deux étapes, mais s'étendant sur un peu plus de 4 siècles, qui a profondément marqué l'histoire des hommes sur les 5 continents.

¹⁴ Le Premier espace colonial, constitué à partir du XVIe siècle, comprenait des territoires nord-américains, quelques îles des Antilles, les Mascareignes,²⁶ quelques “comptoirs” en Inde et en Afrique. Il connut son apogée grâce aux exportations commerciales à partir des Antilles (Saint-Domingue, Martinique, Guadeloupe) de café et surtout de sucre, entre 1763 et la fin des années 1780. La Révolution signe l'effondrement brutal de l'expansion de l'empire qui disparaît presque entièrement sous le Premier Empire.

¹⁰

²⁶ Les Mascareignes sont situées dans le sud-ouest de l'océan Indien, à environ mille kilomètres au large de la côte orientale de Madagascar, et sont formées de trois îles principales, La Réunion (France), l'île Maurice et Rodrigues (Maurice).

8

Le Second espace colonial, constitué à partir des années 1830, se composait principalement de régions d'Afrique, acquises à partir des anciens comptoirs, mais aussi d'Asie (Indochine) et d'Océanie (Polynésie française, Nouvelle-Calédonie, Nouvelles-Hébrides). Ce second empire colonial était de la seconde moitié du XIX^e siècle et au XX^e siècle, le deuxième plus vaste du monde, derrière l'empire colonial britannique. Cet empire colonial fut présent sur tous les continents, à son apogée de 1919 à 1939, il s'étendait sur 12 898 000 km². Incluant la métropole française, les terres sous souveraineté française atteignaient de 1920 à 1939 plus de 13 000 000 km², soit environ 8,7% des terres émergées. Il était contrôlé par les Forces coloniales françaises.

19

De 1534 à 1763 (soit 229 ans) et ensuite de 1763 à 1962 (soit 199 ans), l'empire colonial français aura donc duré près de 5 siècles, soit précisément 428 ans et aura modifié ainsi le destin de la langue française. A cet égard, le géographe Onésime Reclus, observateur de cet empire, avait conçu le terme de "francophonie" pour le définir et pour créer l'idée d'un vaste ensemble unifié dans la seule langue française. Son discours, bien évidemment, était lié à l'idée d'expansion coloniale, de puissance de la France dans le partage du monde entre Anglais, Espagnols et Portugais.

Le terme de "francophonie" est donc fortement empreint d'idéologie expansionniste, ce qui contribue, malheureusement encore aujourd'hui, à brouiller les messages venus d'ailleurs, et c'est ce lien qu'il devient urgent aujourd'hui, dans le monde des Lettres de couper, afin que n'importe quel.le créateur.e en langue française se sente "libre". D'ailleurs, nous le constatons dans le Manifeste, des écrivain.e.s comme Tahar Ben Jelloun, Edouard Glissant, Dai Sijie, Abdourahman A. Waberi, Anna Moï ou Jacques Godbout y prônent une langue française «libérée de son pacte exclusif avec la nation».

24

Pourquoi ce désir d'indépendance?

Conserver le terme de littérature "francophone" impliquerait donc qu'on l'appose/l'oppose (?) forcément au concept de littérature "française" et on imagine tout naturellement que ses auteur.e.s sont originaires de cet ancien empire colonial, qu'ils ne font pas pleinement

partie de la littérature " française", faite par des Français, dans une langue qui n'a pas voyagé ailleurs et qui ne s'est donc pas mélangée, dans une tradition littéraire digne des "grandes littératures", modèle universel de la création littéraire. Comme le commente Mabanckou, dans un article publié dans « Le Monde », le 18 mars 2006 : « *La francophonie, oui, le ghetto, non* » :

⁴
[...] *Dans ces conditions, la littérature francophone n'est perçue que comme une littérature des marges, celle qui virevolte autour de la littérature française, sa génitrice. [...]*

Ce même auteur rappelle que ⁴ dans les espaces anglophone, hispanique ou lusophone, les "littératures venues d'ailleurs" ne souffrent pas de cette hiérarchisation, ce qui accuse encore plus fortement la distinction qui est faite entre Littérature française et Littérature francophone. Il souligne aussi que, curieusement, les écrivains "francophiles"

⁴
"ces écrivains qui ne viennent pas de pays francophones et qui ont choisi d'écrire en français - sont le plus souvent immédiatement intégrés dans les Lettres françaises ? Ainsi Makine, Cioran, Semprun, Kundera, Beckett sont placés dans les rayons de la littérature franco-française tandis que Kourouma, Mongo Beti, Sony Labou Tansi relèvent encore de la littérature étrangère, même s'ils écrivent en français.

Serait-ce donc dû à une relation de "coloniaux" à "colonisés" qui se perpétue au travers de la langue, dans une intention de "sous-mettre" le "colonisé", ou à une couleur de peau, ou à un lieu d'origine sans tenir compte de la créativité, de l'expression artistique propre?

⁴
Ces auteurs ainsi cloîtrés, balkanisés, claquemurés, isolés, sont irrémédiablement condamnés à porter le fardeau d'une idéologie incompatible avec l'indépendance de la création. Ils vont aboyer, mais leurs aboiements ne dépassent guère les lisières du cul-de-sac.

En fait, la seule question qui devrait se poser face à un texte écrit en français est celle- ci, posée par Mabanckou, là encore, à ses étudiants: "Ce texte est-il écrit en français ou pas ?" ⁴ Par conséquent, lorsque je traite un thème littéraire, je me garde de laisser apparaître la distinction littérature française/littérature francophone.

Il s'agira simplement de venir d'une langue et non pas d'un pays particulier, de venir d'un univers littéraire et non pas d'une littérature.

Pourquoi "Monde"?

Le concept de Littérature francophone, dans sa définition acceptée comme non hexagonale, nous renvoie inévitablement à des courants littéraires contemporains qui ont traversé la littérature écrite en langue française comme celui de la « Négritude », cher à Senghor et à Césaire, de la « Créolité » porté par Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant et Jean Bernabé.

La Négritude de Senghor exposée dans *Liberté. Négritude et Humanisme* (1964) se réclamait de l'absolu de l'identité négro-africaine en opposant la culture helléniste de la France au lyrisme africain, "nègre".

La Créolité que l'on découvre dans *Eloge de la Créolité* (1989) bien que novatrice et en rupture avec le concept de Négritude, est inséparable de l'histoire coloniale française et de certaines considérations politiques. Issu d'un peuple composé d'identités diverses que le joug de l'Histoire a réuni sur le même sol, sous domination coloniale, sans nation propre, ni identité politique souveraine, le créole est l'ancien sujet de l'esclavage et de la Traite négrière.

Pour sortir le concept de créolité de ce carcan historique, Edouard Glissant est le premier à concevoir le "Tout -Monde" : multiple, diffracté et imprévisible, le Tout-monde est un espace mouvant où les identités, les langues et les cultures se créolisent et disparaissent.

C'est dans ce chaos-monde que se forme une nouvelle humanité apte à faire face à l'imprévu.

⁶
J'appelle Tout-monde notre univers tel qu'il change et perdure en échangeant et, en même temps, la "vision" que nous en avons. La totalité-monde dans sa diversité physique et dans les représentations qu'elle nous inspire : que nous ne saurions plus chanter, dire ni travailler à souffrance à partir de notre seul lieu, sans plonger à l'imaginaire de cette totalité. [...] La

conjonction des histoires des peuples propose aux poètes d'aujourd'hui une façon nouvelle. La mondialité, si elle se vérifie dans les oppressions et les exploitations des faibles par les puissants, se devine aussi et se vit par les poétiques, loin de toute généralisation. (1997 :176)

Pourquoi un “Manifeste”?

La dimension politique

Comme on l’aura remarqué dans la justification de M. Le Bris où il mentionne *un gigantesque ras-le-bol*, le choix du “Manifeste” mérite aussi qu’on s’y arrête dans la mesure où un Manifeste n’est pas un écrit anodin et tous les exemples de manifestes que nous connaissons ont fortement marqué l’Histoire sociale comme l’Histoire culturelle et artistique²⁷.

Un manifeste s’inscrit dans le positionnement d’un groupe sur l’état du monde dans lequel les membres de ce groupe s’inscrivent eux-mêmes. Un manifeste proclame une vérité et pour ce faire utilise des effets théâtraux d’injonction, de surprise et bien sûr de provocation, effets qui ne manquent pas dans le Manifeste des 44 et qui ont suscité de nombreuses critiques. Il est convenu aussi de considérer que tout Manifeste littéraire présente une double dimension : poétique et politique. Ceci était évident dans le Manifeste du surréalisme où André Breton créait ²⁰ un mouvement littéraire contestataire des valeurs établies après la première guerre mondiale et qui succédait au mouvement dada dont l’objectif était de rompre avec tout ordre et toutes règles préétablies. Dans le cas du Manifeste des 44, la dimension politique est particulièrement évidente aussi pour les raisons historiques et géopolitiques exposées ci-dessus mais aussi parce qu’il apparaît dans un contexte politique national tendu où le candidat à la présidence de la France d’alors, Nicolas Sarkozy, propose comme promesse électorale de créer un Ministère de *l’Identité*

²⁷ On peut citer comme exemple le Manifeste du Parti Communiste 1848- ou le Manifeste du Surréalisme 1924

nationale (qui sera créé ensuite, sous la forme d'un très xénophobe ministère de *l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement*) où pour la première fois, on restreindrait le concept d'identité à un décret ministériel arbitraire. L'immigration en provenance des ex-colonies françaises en Afrique serait fortement contrôlée et le concept de "francophonie" loué dans les discours politiques n'aurait alors plus aucune valeur dans la défense du droit à l'asile ou à la naturalisation. La montée des extrêmes droites dans pratiquement toute l'Europe marque également un changement de vision du monde et des sociétés aux "valeurs" de plus en plus repliées sur elles-mêmes. On comprend mieux que la dimension politique de ce Manifeste puisse alors dépasser en quelque sorte la dimension littéraire ou en tout cas, qu'elle l'ait façonné, qu'elle l'ait motivé. On notera de fait, l'importance du Manifeste en tant que prise de position radicale à la dimension tout aussi politique que littéraire, avec celui créé la même année 2007, par le collectif *"Qui fait la France?"* qui remet en question lui aussi, l'identité et le rôle de la littérature à partir de la réalité des nouvelles générations de Français.es issu.e.s des immigrations.

La dimension littéraire

La dimension littéraire du manifeste se trouve condensée dans la phrase: *"Le monde revient"*. Les auteur.e.s expriment "un désir nouveau de retrouver les voies du monde" où sont célébrés *"les romans bruyants, colorés, métissés qui disent avec une force rare et des mots nouveaux la rumeur de ces métropoles exponentielles où [...] se mêlent les cultures de tous les continents"*.

Il y a donc bien une mise à distance avec la littérature franco-centriste, respectueuse d'une langue non métissée, qui décrit un pays qui se referme de plus en plus sur lui-même. En fait, l'ambition de ce Manifeste est d'imposer de nouveaux contours à la production littéraire en français, existante et à venir et de l'ouvrir à la pluralité et à la diversité des écritures pour favoriser la reconnaissance des minorités et des littératures dites "mineures".

Le centre n'est plus le centre, il est partout.

La Littérature-Monde, une approche pédagogisée en classe de FLE

L'utilisation de la littérature en classe de FLE, après plusieurs années d'abandon, est, depuis quelques années, remise au goût du jour et nous ne nous attarderons pas ici sur la justification didactique de cet outil, nous soulignerons simplement deux de ses fonctions essentielles:

- D'une part, elle permet de relever le défi de la lecture au travers de diverses stratégies de compréhension qui impliquent un travail sur les mots et la forme.
- Et d'autre part, elle permet à l'apprenant de s'ouvrir à la culture, (à l'interculturel également puisque sa propre culture intervient dans son interprétation du texte) dans la mesure où la classe de FLE est le lieu privilégié de la rencontre de plusieurs cultures en devenir.

Grâce à ses diverses représentations de l'altérité, la littérature en langue française est un espace de construction d'identités et de reconnaissance des appartenances multiples de chacun. Le choix que fera l'enseignant de textes qui favoriseront cette rencontre sera donc déterminant et s'il aura fait auparavant la distinction proposée dans cet article sur la dimension politique et littéraire de la "Littérature-Monde", il aura libéré le texte et son auteur.e de son rapport géopolitique réducteur trop connoté à la "francophonie". En effet, le choix de textes spécifiques aux auteur.e.s qui ont opté pour ce concept d'ouverture au monde, plutôt que pour le texte "francophone" (ou francographe en l'occurrence), propose une diversité de discours sur la littérature et les langues, dans un contexte familier à nombre d'enseignants de FLE, celui de la mondialisation culturelle. Le lecteur d'auteur.e.s de "Pour une littérature-monde" se trouvera face à un mélange d'aspirations, de propositions et de revendications d'ordre très divers qui renvoient à la complexité de l'objet littérature et de ses relations avec les notions de langue, d'identité ou encore de nation.

Beaucoup de ces auteur.e.s sont "expatrié.e.s" et racontent le monde en fonction de leur vécu bouleversé, transfiguré par l'imagination où les frontières n'existent plus, ni les leurs d'origine, ni celles d'une langue marquée d'un sceau géopolitique. Nous rappellerons ici qu'à la suite du Manifeste, un livre fut publié où, parmi les 27 auteur.e.s, certain.e.s appellent justement à cette reconnaissance de la diversité des expériences, des parcours et des relations culturelles. Si le « vécu » ⁹ fait l'écrivain.e, ce « vécu » n'est jamais réductible à un modèle dominant, qu'il soit dicté par la France, la négritude ou le créolisme.

Comme possible approche pédagogique du phénomène de « Littérature-Monde », nous proposons de choisir par exemple, parmi ces 27 auteurs, Boualem Sansal, écrivain algérien, censuré dans son pays pour des raisons politiques, qui ⁹ écrit, au cœur d'une Algérie qui lui fait mal ¹⁰ mais qu'il aime malgré tout. En mars 2008, il choisit de se rendre au Salon du Livre de Paris, malgré la polémique soulevée dans le monde arabe quant au choix d'Israël comme invité d'honneur et l'appel au boycott venant des pays arabes et certains intellectuels. Il s'en explique : « *Je fais de la littérature, pas la guerre. La littérature n'est pas juive, arabe ou américaine, elle raconte des histoires qui s'adressent à tout le monde* » ²⁸. A partir de cette déclaration, nous pouvons proposer une réflexion en classe qui permettra dans une étape ultérieure, de continuer une lecture un peu plus complète de cet auteur, en n'oubliant pas de faire un parallèle interculturel avec les auteur.e.s de l'exil latino-américain qui doivent eux-elles aussi surmonter les préjugés liés à leur identité, dans un monde pourtant globalisé. Comme il nous semble important de faire découvrir les auteur.e.s du Manifeste, nous continuerons avec quelques-un.e.s de ces 27, comme Abdourahman A. Waberi, éloigné de sa terre natale pour un "exil provisoirement définitif" comme il aime à le rappeler, ⁹ qui quitte Djibouti à vingt ans pour suivre des études à Caen, s'établir par la suite en Normandie et résider actuellement aux Etats Unis où il enseigne les littératures françaises et francophones et la création littéraire. En ouvrant le champ de la création littéraire, il déclare ainsi que « *l'ici et l'ailleurs sont des notions de plus en plus liées, très difficiles à*

²⁸ Sansal. Entretien au Nouvel Obs. Publié le 2 novembre 2016

démêler à l'heure de la mondialisation, y compris dans l'espace de la fiction »²⁹. Dany Laferrière, (qui, de fait, est déjà mentionné dans des méthodes de FLE 2)³⁹ est un auteur canado-haïtien qui réside entre Montréal et Paris et qui se déclare *“romancier de l'exil et des mondes multiples, chantre de la paresse et de la sensualité”*. Dans *Chronique de la dérive douce*, il affirme que l'émigration est la dernière aventure de l'humanité : *« Quitter son pays pour aller vivre dans un autre pays, dans cette condition d'infériorité, sans pouvoir retourner au pays natal, me paraît la dernière grande aventure humaine »* (205– 206). Dans un entretien réalisé par Le Monde en 2006, il confirme :

13 Je ne veux pas subir l'outrage géographique, être défini par ma langue ou la couleur de ma peau, entendre parler de créole, métis, Caribéen, francophone, ni de Haïtien, tropical, exilé, nègre, toutes ces notions qui ont un petit air postcolonial. Je veux entendre le chant du monde et je refuse le ghetto.

Ana Moï, écrivaine partagée entre Saïgon et Paris, faisant l'analyse lucide d'une situation en marge, ne se sent *propriétaire d'aucun espace* : *“Je me suis toujours sentie en terra incognita [...] où "tout est à conquérir, chaque herbe, chaque poussière. La pratique de langues multiples et l'adhésion aux cultures respectives neutralisent le sentiment d'appartenance. On se transforme en étranger universel. On est soi et l'autre"* ³⁰. Elle ne prétend ainsi appartenir nulle part qu'à l'écriture. Quant à Amin Maalouf, écrivain franco-libanais, auteur des *“Identités meurtrières”* il rejette fermement, lui aussi le terme “francophone” pour sa connotation à un passé où il y a eu de nombreux “dérapages” : *“Réservons les vocables de "francophonie" et de "francophone" à la sphère diplomatique et géopolitique, et prenons l'habitude de dire "écrivains de langue française", en évitant de fouiller leurs papiers, leurs bagages, leurs prénoms ou leur peau ! Considérons les dérapages passés comme une parenthèse malheureuse, comme un regrettable malentendu, et repartons du bon pied”*.³¹

²⁹ Waberi, A. A., “Les enfants de la postcolonie”, op.cit : 14 ³⁹ Saison 3- Didier

³⁰ Moï, A. “Esperanto, desespéranto” Paris Gallimard

³¹ Maalouf, « Contre la littérature francophone » publié dans Le Monde . 9 mars 2006

Le point de départ de la découverte de chacun.e de ces auteur.e.s pourrait être la phrase de chacun.e choisie ici, dans ce texte, (ou un autre extrait que pourrait décider la classe elle-même) qui entraînerait une réflexion de la classe, comme nous l'avons proposé ci-dessus et qui serait suivi d'une lecture plus approfondie d'autres extraits. Le fil conducteur serait identifier ce qui caractérise la Littérature-Monde selon les concepts développés dans cet article et en quoi il existe une rupture avec le concept traditionnel de "littérature francophone".

Tous ces auteur.e.s revendiquent le droit d'écrire dans une langue "décolonisée" ce qui leur chante, dans la nostalgie (ou non), dans l'éloignement du pays natal, pour beaucoup d'entre eux, et ⁹ selon le cheminement propre de leur « vécu » transfiguré par l'imagination... Cette diversité s'inscrit, bien sûr, sur un fond dominé par la mondialisation et le métissage, deux réalités économiques et culturelles qui s'équilibrent, se régulent l'une l'autre. Découvrir ces auteur.e.s donne plus de clarté à une nouvelle pratique d'écriture (et de lecture) en français qui dépasse les frontières, qui rassemble ces auteur.e.s dans une expression des multiples appartenances à l'Humanisme. Pour résumer cette idée, nous concluons sur une réflexion de Nancy Houston³², une des auteur.e.s du Manifeste, qui aidera l'enseignant à mesurer combien l'exercice de lecture d'un écrivain qui a opté pour la "Littérature-Monde" peut enrichir chacun des lecteurs ou lectrices dans son interprétation propre du monde. De fait, il est souvent question de "traduire" dans l'enseignement des langues étrangères et ici, traduire est magnifié dans un partage transculturel, d'identités plurielles.

¹⁶ L'écrivain [...] écrit pour agrandir le monde, pour en repousser les frontières. Il écrit pour que le monde soit doublé, aéré, irrigué, interrogé, illuminé par un autre monde, et qu'il en devienne habitable. Ce faisant, l'écrivain traduit. [...] ¹¹ J'écris dans la langue que veulent bien parler mes personnages, j'écris les histoires qu'ils veulent bien me raconter, je les

²³
³² Houston, N. (2007). Traduttore non è traditore. In M. Le Bris, & J. Rouaud (Eds.), Pour une littérature monde (pp. 151–160).

11

traduis de mon mieux en mots, scènes, dialogues et intrigues; en les lisant, chacun de mes lecteurs les traduit à nouveau dans sa langue ou plutôt ses langues à lui, celles qu'il reconnaît, celles qui l'aident à vivre et à comprendre ce qu'il vit.

Annexe

Qui sont alors les signataires de ce Manifeste? Bien qu'il semble incongru d'identifier les signataires en fonction de leur "nationalité" si justement, nous souhaitons les intégrer dans une identité-monde où sont effacées les identités particulières, il m'a paru important de montrer, malgré tout, pour les lecteurs et lectrices de cet article qui découvrent le concept, la diversité des origines de ces auteur.e.s et ainsi l'élan qui les rassemble autour d'un concept de mondialisation culturelle unificateur.

Les signataires de ce manifeste sont :

Muriel Barbery : **Francaise** née au Maroc auteure de « Le hérisson »

Tahar Ben Jelloun: écrivain, poète et peintre **franco-marocain**

Alain Borer, poète, écrivain-voyageur, romancier, dramaturge, critique d'art, **français**

Roland Brival musicien, chanteur et écrivain français.né en Martinique

Maryse Condé, journaliste, professeure de littérature et écrivaine d'expression française, **guadeloupéenne** indépendantiste

Didier Daeninckx, un écrivain **français**,

Ananda Devi, femme de lettres **mauricienne**.

Alain Dugrand, journaliste, voyageur et écrivain **français**

Édouard Glissant romancier, poète et philosophe **français né en Martinique**

Jacques Godbout, romancier, poète, essayiste, dramaturge, auteur pour enfants et cinéaste **québécois**

Nancy Huston, femme de lettres **franco-canadienne**, d'expression anglaise et française.

Koffi Kwahulé comédien, metteur en scène, dramaturge et romancier **ivoirien**

Dany Laferrière cadémicien, écrivain et réalisateur **canado-haïtien**,

Gilles Lapouge écrivain et journaliste **français**

Jean-Marie Laclavetine, éditeur, romancier et nouvelliste **français**

Michel Layaz, éditeur, romancier et nouvelliste **français**

Michel Le Bris, écrivain et essayiste **français**

JMG Le Clézio, écrivain de langue **française, de nationalités française et mauricienne,**

Yvon Le Men, poète et écrivain **français** Amin Maalouf, écrivain **franco-libanais.**

Alain Mabanckou, écrivain et enseignant **franco-congolais,**

Anna Moï, écrivaine et styliste **française de naissance et vietnamienne**

30 Wajdi Mouawad, homme de théâtre, metteur en scène, dramaturge, comédien, directeur artistique, plasticien et cinéaste **libano-qubécois**

Nimrod, Wilfried N'Sondé, un écrivain et chanteur **franco-congolais**, Esther Orner, écrivaine et traductrice **israélienne.**

Erik Orsenna, écrivain **français.**

Benoît Peeters, écrivain, un scénariste et un critique **belgo-français.**

Patrick Rambaud, écrivain **français.**

Gisèle Pineau, ne femme de lettres **française née en Guadeloupe** Jean-Claude Pirotte, écrivain, poète et peintre **belge.**

Grégoire Polet, écrivain **belge de langue française**

Patrick Raynal, écrivain, éditeur, scénariste, traducteur et journaliste français.

Raharimanana, écrivain **malgache en langues française et malgache**

Jean Rouaud, écrivain **français**

Boualem Sansal, écrivain **algérien d'expression française,**

Dai Sijie, cinéaste et romancier **chinois**

Brina Svit, femme de lettres **slovène écrivant principalement en français.**

Lyonel Trouillot, romancier et poète **haïtien d'expressions créole et française.** Anne

Vallaëys, journaliste et écrivaine d'origine **belge née à Yangambi, alors Congo belge,**

Jean Vautrin, écrivain, réalisateur, scénariste et dialoguiste **français**

André Velter, poète, essayiste et homme de radio **français**

Gary Victor, crivain, scénariste **haïtien**

Abdourahman A. Waberi écrivain **franco-djiboutien d'expression française**

Bibliographie

Ben Jelloun, T. (2007). « La cave de ma mémoire, le toit de ma maison sont des mots français ». Dans *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard. pp. 113-124.

Glissant, E. (1997) *Traité du Tout-Monde*. Paris Gallimard.

Huston, N. (2007). Traduttore non è traditore. In M. Le Bris, & J. Rouaud (Eds.), *Pour une littérature monde* (pp. 151–160). Paris: Gallimard

Laferrière, D. (2012) *Chronique de la derive douce*. Montréal. Boréal.

Le Bris M., (2007). « Pour une littérature-monde en français ». Dans *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard. pp. 25-53.

Maalouf, A. (2006) « Contre "la littérature francophone" », *Le Monde* du 10 mars 2006

Mabanckou, A. (2007) : « Le chant de l'oiseau migrateur" dans *Pour une littérature- monde*. Paris : Gallimard. pp.54-66

Mabanckou , A (2006) : « *La francophonie, oui, le ghetto, non* ». « Le Monde », 18 mars 2006

Moi, A. (2006) *Esperanto, Desespéranto : la francophonie sans les français*. Paris.

Gallimard

Sansal, B (2016) Entretien au Nouvel Obs. Publié le 2 novembre 2016

Waberi, A. (1998) , «*Les enfants de la postcolonie. Esquisse d'une nouvelle génération d'écrivains francophones d'Afrique noire*», Notre Librairie, 135 (Septembre- Décembre 1998), p. 8-15.

Manifeste : *Pour une "littérature-monde" en français*- Le Monde des Livres Publié le 15 mars 2007 .

Pour une littérature-Monde (2007)

Ouvrage collectif d'Eva Almassy, Tahar Ben Jelloun, Maryse Condé, Dai Sijie, Ananda

Devi, Chahdortt Djavann, Édouard Glissant, Jacques Godbout, Nancy

Huston, Fabienne Kanor, Dany Laferrière, Michel Layaz, Michel Le Bris, Alain

Mabanckou, Anna Moï, Wajdi Mouawad, Nimrod, Esther Orner, Grégoire

Polet, Raharimanana, Patrick Raynal, Jean Rouaud, Boualem Sansal, Brina Svit, Lionel Trouillot, Gary Victor et d'Abdourahman A. Waberi. Édition publiée sous la direction de Michel Le Bris et Jean Rouaud

Hors série Littérature, Gallimard. Paris

Bibliographie complémentaire pour ceux-celles que le thème intéresse.

Artuñedo Guillén, B. (2009) : La "littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue.

Synergies Espagne n° 2 – 2009 pp. 235-244

Corio, A. (2010): De "l'éloge de la créolité" au manifeste pour "une «littérature-monde» en français" oxymores, nouveaux essentialismes, ouvertures et illusions *No. 59, Les manifestes littéraires au tournant du XXIe siècle (Autunno 2010)*, pp. 75-86 (12 pages) in *Francoфонia* . Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l

Di Meo, N. (2010) «L'universel et le particulier : enjeux et présupposés de la "littérature-monde" en français», *Carnets*, Première Série - 2 Numéro Spécial | 2010, 55- 68.

Gnocchi, MC. (2010) : Du Flurkistan et d'ailleurs. Les réactions au manifeste «pour une "littérature-monde" en français» in *Francoфонia* No. 59, *Les manifestes littéraires au tournant du XXIe siècle (Autunno 2010)*, pp. 87-105 (19 pages). Casa Editrice Leo

S. Olschki s.r.l

Mouginot, O. (2014) : Pour une littérature-monde (1) : des voix pour un "désir-monde"
Ateliers du dire en français langue étrangère

Carnet de thèse numérique d'Olivier Mouginot (2014-2018)
<https://atelit.hypotheses.org/174>

Musanji Ngalasso-Mwatha. (2011): Le sentiment de la langue chez les écrivains francophones.

*Presses Universitaires de Bordeaux. Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3 Collection
: Études africaines et créoles*

Pattano L.: "La littérature-monde et les pouvoirs de l'imaginaire entretien avec Michel le Bris" in *Francofonía No. 59, les manifestes littéraires au tournant du xxe siècle (automne 2010)*, pp. 131-147 (17 pages) Casa Editrice Leo S. Olschki s.r.l

Valat, C. (2007) : *Pour une littérature-monde*, sous la direction de Michel Le Bris et Jean Rouaud, 2007 [compte-rendu] *Horizons maghrébins- Le droit à la mémoire* . P. 193-199 .
Publié dans un numéro thématique de "Créations palestiniennes"
https://www.persee.fr/doc/horma_0984-2616_2007_num_57_1_2576

VANGUARDIA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS EN MÉXICO: ¿QUIÉN, QUÉ Y CÓMO?

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	Verdugo, Jessica Yvette Coronado. "Analysis of an English for Business Purposes Reading Curriculum: A Case Study in a Mexican University", Northern Arizona University, 2021 ProQuest	4650 palabras — 5%
2	eprints.soton.ac.uk Internet	1561 palabras — 2%
3	www.uv.mx Internet	1170 palabras — 1%
4	etonnants-voyageurs.com Internet	161 palabras — < 1%
5	atELIT.hypotheses.org Internet	114 palabras — < 1%
6	fr.scribd.com Internet	108 palabras — < 1%
7	www.researchgate.net Internet	105 palabras — < 1%
8	www.majidbahrambeiguy.at Internet	100 palabras — < 1%
9	www.montraykreyol.org Internet	

100 palabras — < 1 %

10 fr.wikipedia.org
Internet

71 palabras — < 1 %

11 journals.openedition.org
Internet

70 palabras — < 1 %

12 erevistas.saber.ula.ve
Internet

56 palabras — < 1 %

13 Chirila, Ileana Dan. "La Republique reinventee: Litteratures transculturelles dans la France contemporaine", Proquest, 2013.
ProQuest

53 palabras — < 1 %

14 chicofantastique.skyrock.com
Internet

48 palabras — < 1 %

15 hdl.handle.net
Internet

42 palabras — < 1 %

16 Okawa, Rachelle Miho. "Translation and resistance to transparent forms of knowledge: The case of Caribbean literatures", Proquest, 20111003
ProQuest

39 palabras — < 1 %

17 gredos.usal.es
Internet

33 palabras — < 1 %

18 investigadores.unison.mx
Internet

30 palabras — < 1 %

19 settbyggnaden.biz
Internet

30 palabras — < 1 %

20 www.etudier.com
Internet

28 palabras — < 1 %

21	Felimban, Salma. "Employing Translation in Learning Arabic as a Foreign Language: Perspectives and Learning Strategies.", State University of New York at Binghamton, 2021 ProQuest	26 palabras — < 1 %
22	dspace.uclv.edu.cu Internet	26 palabras — < 1 %
23	journals.umcs.pl Internet	21 palabras — < 1 %
24	www.liberation.fr Internet	21 palabras — < 1 %
25	psicobiologia.blogspot.com Internet	17 palabras — < 1 %
26	tdx.cat Internet	17 palabras — < 1 %
27	www.slideshare.net Internet	17 palabras — < 1 %
28	Carmen King Ramírez. "El español para fines específicos en Latinoamérica - Un panorama de prácticas pedagógicas y tendencias investigativas", Routledge, 2024 Publicaciones	16 palabras — < 1 %
29	ru.dgb.unam.mx Internet	15 palabras — < 1 %
30	viaf.org Internet	15 palabras — < 1 %

EXCLUIR CITAS

ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES

DESACTIVADO

EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA

ACTIVADO

EXCLUIR COINCIDENCIAS < 15 PALABRAS