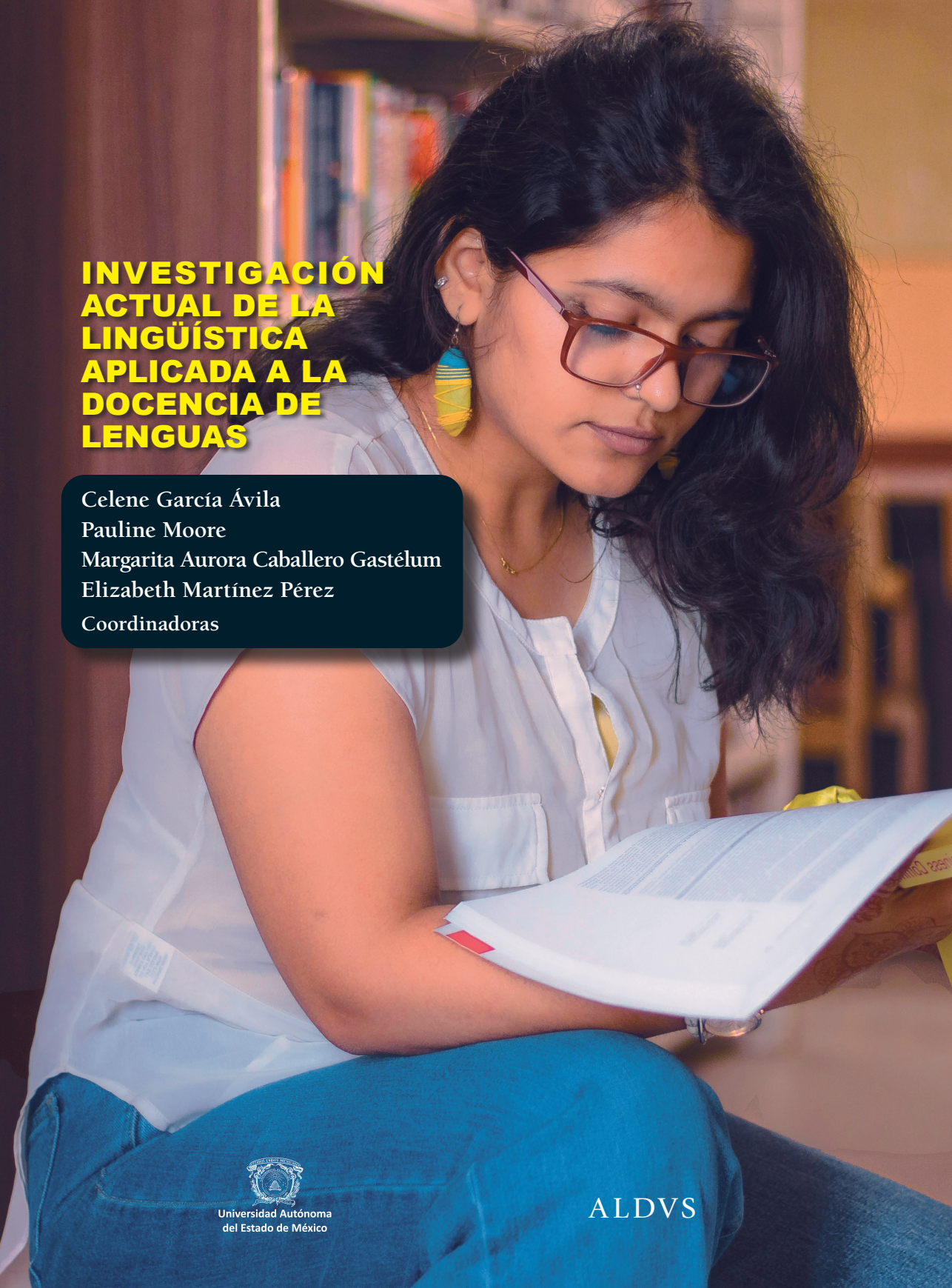




INVESTIGACIÓN ACTUAL DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA DOCENCIA DE LENGUAS

Celene García Ávila
Pauline Moore
Margarita Aurora Caballero Gastélum
Elizabeth Martínez Pérez
Coordinadoras



Universidad Autónoma
del Estado de México

ALDVS

INVESTIGACIÓN ACTUAL DE LA LINGÜÍSTICA
APLICADA A LA DOCENCIA DE LENGUAS



Universidad Autónoma
del Estado de México

Doctor en Humanidades

Isidro Rogel Fajardo

Encargado del Despacho de la Rectoría

Doctora en Farmacia y Tecnología Farmacéutica

Mariana Ortiz Reynoso

*Encargada del Despacho de la Secretaría
de Investigación y Estudios Avanzados*

Doctora en Ciencias Sociales

Alejandra López Olivera Cadena

Directora de la Facultad de Lenguas

Maestra en Administración

Susana García Hernández

*Directora de Difusión y Promoción
de la Investigación y los Estudios Avanzados*

INVESTIGACIÓN ACTUAL DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA DOCENCIA DE LENGUAS

Celene García Ávila
Pauline Moore
Margarita Aurora Caballero Gastélum
Elizabeth Martínez Pérez
Coordinadoras

Universidad Autónoma
del Estado de México

ALDVS

México, 2025

“2025, 195 Años de la Apertura del Instituto Literario en la Ciudad de Toluca”

G532i García Ávila, Celene; Moore, Pauline; Caballero Gastélum, Margarita Aurora; Martínez Pérez, Elizabeth (coordinadoras)
2025 *Investigación actual de la lingüística aplicada a la docencia de lenguas*
1a edición – Ciudad de México : Aldus | Universidad Autónoma del Estado de México, 2025, 190 pp., 17 x 23 cm
Texto para nivel superior.
ISBN 978-970-96591-9-1 (impreso Universidad Autónoma del Estado de México)
ISBN 978-970-96667-0-0 (PDF Universidad Autónoma del Estado de México)
ISBN 978-607-69503-7-1 (impreso Aldus)
ISBN 978-607-69503-8-8 (PDF Aldus)
Materia: 418 - Uso estándar Lingüística aplicada
Clasificación Thema: CF-Lingüística
CJA-Teoría y métodos de enseñanza de lenguas

ALDVS



Investigación actual de la lingüística aplicada a la docencia de lenguas

Celene García Ávila, Pauline Moore, Margarita Aurora Caballero Gastélum, Elizabeth Martínez Pérez (coordinadoras)

Primera edición: 20 de junio de 2025

D.R. © 2025, Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 Ote.

C. P. 50000, Toluca, Estado de México

<http://www.uaemex.mx>

D.R. © 2025, Aldus

Cerrada Mártires de Tacubaya 1 Bis, Col. Escandón

C.P. 11800, Ciudad de México

<http://www.mataderoeditorial.com/aldus>

ISBN 978-970-96591-9-1 (impreso Universidad Autónoma del Estado de México)

ISBN 978-970-96667-0-0 (PDF Universidad Autónoma del Estado de México)

ISBN 978-607-69503-7-1 (impreso Aldus)

ISBN 978-607-69503-8-8 (PDF Aldus)

Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, uno como candidato, otro con nivel II. Expediente de obra número 392/01/2024, Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, adscrita a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Esta coedición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México y de Aldus.

El contenido de esta publicación de investigación científica, literaria o artística, sin fines de lucro, es responsabilidad de los autores.



Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que permite sólo descargar sus obras y compartirlas, siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto en <http://ri.uaemex.mx>.

Hecho en México

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE SEGUNDAS LENGUAS	15
Diseño de una secuencia didáctica usando Instagram para inglés como lengua extranjera	17
LILIANA MÉNDEZ-MAYA	
PAULINE MOORE	
Direcciones del efecto <i>backwash</i> en exámenes de lengua en educación superior	53
EVA ARACELI MEJÍA UGARTE	
HUGO A. ANDRADE MAYER	
Identificación de los rasgos de desempeño académico en el nivel superior mediante el estudio de la trayectoria escolar	77
NAYELI HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
MARÍA ESTELA ESTRADA CORTÉS	
LA CULTURA EN LA DOCENCIA DE SEGUNDAS LENGUAS	101
Storytelling in the virtual classroom	103
LILIA CECILIA RAMOS GARCÍA	
BARBARA BANGLE	

Análisis ideológico de la novela <i>Carthage</i> : un taller de lectura para combatir el feminicidio CINDY ALEJANDRA MANZANARES LEAL CELENE GARCÍA ÁVILA	131
Consideraciones para el uso de la digresión en el discurso público del aprendiz de FLE y de ELE BERENICE ELIZALDE AYALA GEORGIA M. K. GRONDIN	161
CONCLUSIONES	185

INTRODUCCIÓN

La lingüística aplicada es un campo de investigación multi e interdisciplinaria que pretende resolver problemas asociados al uso de la lengua en la sociedad, como la enseñanza-aprendizaje de lenguas, las desigualdades que surgen en torno al uso del lenguaje, pero también profundizar nuestro entendimiento del funcionamiento de las lenguas en distintos ámbitos como la evaluación de la competencia comunicativa, el papel del lenguaje en procesos sociales de discriminación o la negociación del significado. Como tal, el objeto de estudio de la lingüística aplicada es amplio, ya que aborda cuestiones muy polémicas del tejido social.

Este libro pretende ofrecer un panorama de los temas actuales de la lingüística aplicada, tal como se entiende en el marco de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, programa de corte profesionalizante, inscrito desde 2012 al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt, y al Sistema Nacional de Posgrado (Conahcyt), al cual pertenece desde 2021. Los capítulos que hemos reunido en este tomo presentan investigaciones que se llevaron a cabo en dicho programa educativo; se dirigen a aquellos interesados en conocer recursos y estrategias para la enseñanza y evaluación de la docencia de segundas lenguas. Los textos cubren una amplia variedad de temas y enfoques en la lingüística aplicada, que van desde la literacidad crítica hasta el impacto de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas

de las intervenciones didácticas descritas, se realizaron durante la pandemia de COVID-19, durante el periodo crítico de aprendizaje remoto, y reflejan la resiliencia de la investigación bajo estas circunstancias. Cada capítulo presenta el trabajo terminal de grado o tesis, elaborado por un egresado de la Maestría en Lingüística Aplicada en colaboración con el tutor principal que guio las propuestas. Los capítulos ofrecen una versión más resumida, que permite difundir la investigación realizada en un formato más asequible. En cada caso, si se desea obtener más información acerca del estudio, se puede consultar la tesis completa en el repositorio institucional de la UAEMEX (<https://ri.uaemex.mx/>).

Los capítulos que hemos reunido se han redactado en español y en inglés, algo común en el campo de la lingüística aplicada, donde se reconoce el valor simbólico de la lengua y lo significativo de su selección; además, es una práctica que se fomenta en el programa educativo para ofrecer una oportunidad de pulir la lengua de especialización de los estudiantes en el discurso académico. La comunidad que investiga en la lingüística aplicada comúnmente redacta en más de una lengua. En ocasiones, la selección de la lengua de redacción obedece a la especialización de la información y la dificultad de trasladar la terminología del campo del inglés al español; el capítulo 5 se redacta en inglés para examinar el uso de dos técnicas, *storytelling* (contar cuentos) y *storybook reading* (leer cuentos) en la educación elemental. En este caso, escribir sobre el tema en inglés facilita la difusión de un conocimiento especializado sobre la enseñanza de esta lengua.

Los capítulos restantes se redactan en español para difundir técnicas y estrategias de investigación en esta lengua, que también goza de amplio prestigio entre las comunidades científicas. Se espera que sean de interés para docentes de otras lenguas extranjeras y para lectores dedicados a la educación y las humanidades, por lo que la redacción en esta lengua encontrará una multitud de lectores en el mundo hispanico. Así, ambos idiomas reflejan la naturaleza multilingüe de la investigación en la lingüística aplicada y campos afines. La lectura previa, el proceso de

planteamiento del problema, el diseño de instrumentos, la intervención didáctica, el análisis e interpretación de resultados no se acotan a una sola lengua, sino que explotan el uso de todos los recursos lingüísticos que pertenecen a los jóvenes investigadores en formación y sus mentores, por lo que no debe sorprendernos el uso de diversas lenguas en este volumen. En cuanto a la organización de los capítulos, estos se presentan de acuerdo con las líneas de investigación que se cultivan en el programa educativo: la enseñanza y la formación de profesores de segundas lenguas, y la cultura en la docencia de segundas lenguas. En la primera línea, se investigan los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje en el aula, el diseño instruccional y la evaluación en el proceso educativo. Nuestra aportación en esta área consiste primordialmente en la identificación de técnicas y procesos innovadores que pretenden aumentar la efectividad de la educación en materia lingüística. La segunda línea se orienta hacia trabajos en la interculturalidad, el análisis del discurso y el papel integrador de los textos literarios y otros objetos culturales en la docencia de segundas lenguas. La aportación realizada en esta sección es de naturaleza interdisciplinaria, ayudando al lector a reflexionar sobre el uso de la lengua y su impacto en la interacción humana.

La primera sección consta de tres capítulos dedicados a la docencia de lenguas; se analizan diversos procesos áulicos centrados en evidenciar nuevas formas de trabajo a partir de las redes sociales, una reflexión acerca del efecto *backwash* y un estudio de trayectorias escolares. En el primer capítulo, Liliana Méndez-Maya y Pauline Moore abordan el tema del uso de redes sociales para facilitar el acercamiento a la competencia comunicativa, particularmente en el desarrollo de las competencias sociocultural y estratégica que en ocasiones reciben menor atención, pero que son fundamentales para desarrollar la confianza en los aprendices de segundas lenguas. Dicho capítulo, “Diseño de una secuencia didáctica usando Instagram para inglés como lengua extranjera”, describe una intervención didáctica en una Escuela Normal con estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con

Especialidad en Lengua Extranjera: inglés. Esta intervención innovadora con profesores en formación es de particular importancia por el efecto multiplicador que tendrá a futuro. Al recibir clases con metodologías novedosas, los jóvenes aprenden lo que es posible en el aula, de modo que pueden romper con prácticas más conservadoras cuando imparten sus propias clases.

Eva Araceli Mejía Ugarte y Hugo Abelardo Andrade Mayer presentan “Efecto *backwash* en exámenes de lengua en educación superior” en el segundo capítulo, en el que reportan su investigación acerca del impacto del uso de exámenes estandarizados en una licenciatura en lenguas para asegurar el logro de metas lingüísticas en el programa educativo. El estudio emplea entrevistas individuales y grupales para indagar cómo influye este tipo de evaluación en los profesores y estudiantes. Además de registrar claros efectos de *backwash* positivos y negativos en la población; el capítulo documenta un caso interesante de resistencia al proceso evaluativo en un profesor que los autores denominan invariable. Los actos de resistencia del profesor son confirmados en triangulación con sus estudiantes. Que la dirección invariable tenga un impacto evaluativo es relevante para la disciplina.

El tercer capítulo, “Identificación de los rasgos de desempeño académico superior estudiando la trayectoria escolar”, de Nayeli Hernández González y María Estela Estrada Cortés, cierra la sección sobre la enseñanza y formación con el tema de la evaluación curricular en un programa universitario de lenguas extranjeras dedicado a la formación de profesores y traductores. Aquí se presentan los resultados del análisis de trayectoria escolar de una cohorte de esta licenciatura. Los análisis de trayectoria escolar son una herramienta importante en la evaluación de los programas educativos, pero se publica relativamente poca información sobre su diseño, implementación y uso, por lo que este capítulo pretende atender esta carencia. Aporta datos sistematizados para apoyar en la toma de decisiones en el diseño y reestructuración curricular e identifica momentos críticos en la carrera con la

finalidad de implementar estrategias para reducir el bajo rendimiento y la deserción escolar.

En la segunda sección, se presentan tres capítulos que trabajan el tema de la cultura en la docencia de segundas lenguas, que evidencian la diversidad de tópicos y métodos que pueden desarrollarse al conjuntar la lingüística aplicada con temas de relevancia social y artística. Los primeros dos capítulos indagan la integración de textos literarios al salón de clases en los extremos del espectro de la educación, desde segundo grado de la escuela primaria hasta la educación superior universitaria. Ambos capítulos se centran en las actitudes que despierta la lectura en los estudiantes; en el primer caso, en cuanto al goce de la lectura y, en el segundo, el texto literario es el punto de partida para discutir de manera crítica el feminicidio como una de las fallas de la sociedad actual. El último capítulo de esta sección se enfoca más en el proceso de aprendizaje que en el de enseñanza porque emplean el análisis del discurso para contrastar patrones de digresiones en francés en hablantes nativos y aprendices de la lengua.

El cuarto capítulo, *Storytelling in the virtual classroom*, de Lilia Cecilia Ramos García y Barbara Bangle, reporta una intervención didáctica realizada en una escuela primaria particular para fomentar el disfrute de la lectura a través de la narración de historias infantiles. El estudio, llevado a cabo en la modalidad remota, demuestra el uso de la lectura oral de textos, en este caso, de los géneros literarios de cuento tradicional y fantasía moderna, para enganchar el interés de los estudiantes con historias sobre dragones, monstruos y lobos. Entre los resultados, se encuentra la documentación de los cambios en la competencia lingüística de los estudiantes, pero también en su capacidad crítica y en las actitudes de la profesora.

Aspectos críticos de lectura son también tema del quinto capítulo, “Literacidad crítica y textos literarios: propuesta de taller para el análisis del feminicidio”, de Cindy Alejandra Manzanares Leal y Celene García Ávila. La intervención descrita aborda la lectura comunitaria de

la novela en inglés *Carthage*, de Joyce Carol Oates, autora canadiense, para facilitar la problematización del feminicidio a través del análisis crítico-literario. Se describen los procesos de polarización evidenciados en la novela para demostrar el papel de la perspectiva en la conceptualización de los fenómenos, lo que, a su vez, constituye el punto de partida del trabajo en un taller. Se presentan cuadros ideológicos, tanto para el discurso en la novela como para el discurso de los participantes en el taller, para desarrollar la capacidad de ver la perspectiva ajena, ya que esto es un paso importante hacia el análisis crítico y la comprensión del otro.

El sexto capítulo, *La estrategia de la digresión en el discurso oral en L2, consideraciones para su uso en el discurso público del aprendiz de FLE y de ELE*, de Berenice Elizalde Ayala y Georgia M. K. Grondin, presenta un análisis del discurso en la tradición conversacional sobre las digresiones como estrategia discursiva. La importancia del tema radica en las diferencias considerables entre el empleo de digresiones en el discurso de los hablantes nativos del francés, en comparación con los hablantes nativos del español. El estudio utiliza un *corpus* comparativo para identificar los propósitos de las digresiones en ambos grupos para establecer áreas de divergencia que podrían requerir mayor atención en el salón de clase.

En esta selección de capítulos del libro se aprecia la diversidad de lenguas, metodologías y temáticas que forman el eje de análisis de la investigación llevada a cabo en el programa de la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) en años recientes. Las investigaciones presentadas reflejan los cambios en el diseño curricular del programa que ha transitado hacia una mayor precisión en las metas y el objeto de estudio, sin perder la mirada rigurosa que caracteriza los estudios de posgrado en la UAEMEX.

**LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN
DE PROFESORES DE SEGUNDAS LENGUAS**

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA USANDO INSTAGRAM PARA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Liliana Méndez-Maya
Pauline Moore

Introducción

En este capítulo se describe el diseño de una secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de estudiantes universitarios, a través de la red sociodigital Instagram. La propuesta de trabajar con Instagram responde a la problemática observada en clase, en la cual los estudiantes se distancian del uso del inglés como vehículo de comunicación, tratando su aprendizaje más como un ejercicio intelectual que como una actividad con fines prácticos. Para superar esta problemática, se buscó introducir tareas más auténticas que fomentan la aprehensión del papel de la lengua inglesa como *lingua franca* en el mundo, por lo que se determinó ocupar las redes sociodigitales con las que ya están familiarizados y que, a la vez, permiten la comunicación más allá de las fronteras de México. Después de una revisión de las opciones disponibles, se determinó elegir Instagram para la secuencia didáctica, puesto que el número de palabras permitido por

publicación, así como el apoyo visual de las imágenes, ofreció cierto andamiaje para estudiantes con un nivel relativamente bajo de lengua inglesa (A2 en el MCER). La secuencia didáctica cubre 15 sesiones de 2 horas cada una, organizada en inicio, desarrollo y cierre, con temas de interés general para los estudiantes. Los beneficios para los estudiantes son múltiples; entre otros, resaltamos que Instagram es una red socio-digital de alcance internacional, que cuenta con flexibilidad en el modo de publicación incluyendo historias temporales y publicaciones más permanentes que favorecen la comunicación a través de imágenes con textos breves, incluso solamente frases, de fácil acceso para estudiantes con bajos niveles de competencia en la lengua inglesa.

La competencia comunicativa y el aprendizaje e

Como es propio de la investigación-acción (Burns, 2010), se inició el proyecto con una reflexión acerca de los problemas predominantes en el salón de clases. A partir de la reflexión experiencial de Liliana, se identificó como un problema, el hecho de que, con frecuencia, los ejercicios y tareas de aprendizaje de lenguas incluyen la repetición de diálogos ajenos, lo cual dificulta la apropiación de su significado, al igual que la memorización mecánica de largos listados de verbos en sus formas irregulares o el aprendizaje de fórmulas para la conjugación de tiempos verbales. De acuerdo con la experiencia de Liliana, la situación en la enseñanza del inglés en México ha cambiado poco desde las prácticas descritas por Prabhu (1987) en la India, el denominador común de las actividades es la falta de atención al significado en el contexto de vida de los alumnos, lo que da como resultado un aprendizaje aislado de su vida real. Las repeticiones y lo memorizado no trascienden los muros del aula para integrarse a la experiencia cotidiana de comunicación. Su experiencia de la lengua inglesa, mediada por los libros de texto, presenta diálogos poco naturales y escolarizados que garantizan que los extranjeros y su

extraña lengua se queden alejados de la cotidianidad del alumno (Ramírez-Romero y Sayer, 2016; Ramírez Romero *et al.*, 2012).

Pero el uso del inglés al que se expone el estudiante no tiene por qué ser tan distante de su realidad. El inglés es la lengua más usada en el mundo actual, al ser un puente entre las personas que no comparten una lengua en común (Eberhard *et al.*, 2024). El empleo masivo de las redes sociales y las plataformas de comunicación virtual ha convertido esta interacción entre personas con múltiples lenguas, en un evento habitual, de modo que la solución más frecuente es emplear el inglés como vehículo de comunicación. De manera creciente, el uso de inglés como *lingua franca* trasciende la referencia a la norma de los hablantes nativos, y conduce a la creación de normas propias de gramaticalidad y expresión con énfasis en la efectividad de la comunicación en lugar de la precisión en el uso (Hülmbauer *et al.*, 2008). Comprender la importancia actual del inglés como *lingua franca* permite que los estudiantes puedan comprender su transición de ser aprendices de la lengua a ser usuarios.

Para evaluar el uso de la lengua de los estudiantes sin remitirse a cuestiones de precisión gramatical que referencian las normas de los hablantes nativos, se determinó enmarcar el proyecto en el modelo de competencia comunicativa. La noción de competencia comunicativa se desarrolló en contraparte del modelo de competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965), que consideramos excesivamente orientado hacia la competencia lingüística, para ser de utilidad en el campo del aprendizaje de lenguas. Se mantiene en el término competencia, sin embargo, el concepto amplio de conocimientos tanto implícitos como explícitos, en ocasiones inaccesibles a la articulación de los hablantes.

Modelos de competencia comunicativa

Existen varios modelos importantes que delimitan lo que se entiende por competencia comunicativa con la meta común de describir los

conocimientos, habilidades y actitudes que se emplean cuando usamos la lengua para comunicarnos con otras personas. Para el estudio se eligió el modelo de Celce-Murcia (Celce-Murcia *et al.*, 1995; Celce Murcia, 2007), por tratarse de un modelo que aborda con claridad aspectos socioculturales y de propiedad en la expresión lingüística en lugar de cuestiones restringidas sobre la precisión en la forma. Este modelo cuenta con 6 componentes para integrar un modelo holístico del uso de la lengua para propósitos comunicativos: la competencia discursiva, la competencia sociocultural, la competencia lingüística, la competencia formulaica, la competencia interaccional y la competencia estratégica. El componente central del modelo es la competencia discursiva, entendida como la competencia que nos permite elaborar secuencias aceptables de palabras, frases y oraciones desde la fase de selección hasta los ajustes finales al orden de un mensaje cohesivo y coherente. Este componente interactúa de manera bidireccional con todas las demás competencias, puesto que aquí se recuperan los *outputs* de los demás componentes para formular el mensaje final.

En segundo lugar, se encuentra la competencia sociocultural, que refiere a la expresión apropiada del mensaje, de acuerdo con el contexto cultural y social del acto comunicativo. Incorpora el conocimiento de las variantes específicas a emplear de acuerdo con las normas socioculturales de la lengua y la cultura. Errores cometidos en esta dimensión de la competencia comunicativa pueden causar problemas severos de comunicación; por ejemplo, cuando en una conversación entre amigos se llegará a preguntar por la cantidad de dinero que gana una persona, aunque en algunas culturas este tema no es apropiado. Pero, a la vez, es el aspecto más difícil de aprender y enseñar. Celce-Murcia (2007), le asigna a este componente el valor de competencia descendente (*top-down*) para denotar que estos conocimientos impactan sobre la planificación del mensaje.

Posteriormente, el modelo contempla los componentes propiamente lingüísticos de la competencia comunicativa, llamados la competencia

lingüística y la competencia formulaica. En la competencia lingüística se incluyen los conocimientos fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos, necesarios para producir secuencias lingüísticas que están gramaticalmente bien formadas. Por otro lado, la competencia formulaica resalta la importancia de emplear frases fijas y expresiones formulaicas que se emplean cotidianamente en la lengua a manera de pequeños bloques lingüísticos, en lugar de frases construidas palabra por palabra. Incluye frases idiomáticas, colocaciones y fórmulas para iniciar, coordinar y concluir oraciones y textos. Estas dos competencias reflejan una perspectiva lexicogramatical del lenguaje que sugiere que, aunque a veces construimos expresiones lingüísticas palabra por palabra siguiendo reglas gramaticales, también es común utilizar frases y grupos de palabras que mejoran la fluidez en el uso del idioma.

El cuarto componente es la competencia interaccional, que es la contraparte ascendente (*bottom-up*) de la competencia sociocultural, debido a que esta rige las decisiones tomadas en la ejecución del mensaje a nivel detallado. La duración de las pausas, la secuencia de actos de habla requerida, el uso de gestos o de interjecciones, forman parte de la competencia interaccional. Estos aspectos, que parecen ser de lo más natural para un monolingüe, varían sustancialmente de un grupo cultural a otro, ya que incorpora cuestiones acerca de quién puede interrumpir a quién y en cuáles circunstancias, que pueden incluso ser polémicas dentro del mismo grupo cultural. Los gestos pueden variar significativamente de un lugar a otro y su variación es completamente impredecible.

La última competencia es la estratégica, que representa el carácter englobante de las estrategias de aprendizaje y de comunicación que se incorporan en este componente. Los hablantes con frecuencia enfrentan limitaciones en el uso de la lengua, no siempre encuentran la palabra exacta para algo, o no se puede expresar con precisión una emoción, y estas pequeñas limitaciones son aún más notorias en una segunda lengua. Por esto, se recurre a las estrategias de comunicación para compensar las posibles carencias en la capacidad expresiva. También entre las

estrategias de comunicación se encuentra la negociación del significado, donde pedimos aclaración o repetición de elementos no comprendidos, o parafraseamos para un interlocutor que no ha entendido.

El modelo de competencia comunicativa tiene implicaciones para el diseño de materiales y actividades de aprendizaje de segundas lenguas. Sin descontar completamente la necesidad de conocimientos gramaticales para usar la lengua, el modelo apunta a un papel complementario para estos conocimientos. Enfatiza la necesidad de no sólo aprender palabras aisladas, sino los bloques lingüísticos que facilitan la fluidez. Señala la centralidad del discurso y el contexto, por lo que las actividades están plenamente contextualizadas para ofrecer al aprendiz oportunidades para ejercitar la adecuación de su mensaje a las restricciones impuestas por el entorno comunicativo. La contextualización del uso de la lengua en entornos reales apoya al aprendiz, quien practica el manejo de los conocimientos fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos para alcanzar metas significativas y relevantes a su experiencia.

El modelo también otorga un papel focal a las estrategias de aprendizaje y de comunicación dentro de la dinámica de la lengua, desde la perspectiva del aprendiz. Esto resalta la importancia de incluir en nuestros materiales momentos de reflexión acerca de la competencia estratégica, para facilitar la metacognición del aprendiz sobre el empleo adecuado de las estrategias en la planificación, monitoreo y evaluación de sus esfuerzos comunicativos. Como todo el enfoque valora la efectividad en la comunicación, por encima de la precisión, también le ofrece al estudiante metas de comunicación más realistas para una segunda lengua. Finalmente, el modelo de la competencia comunicativa resalta el papel de la cultura y la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas, pero sin caer en estereotipos culturales, lo que obliga a los profesores de segundas lenguas a crear oportunidades para reconocer la diversidad lingüística en las variantes múltiples empleadas por los hablantes de la lengua inglesa.

MLearning como modalidad de aprendizaje e

Para facilitar el acercamiento de los estudiantes con la lengua en contextos auténticos, se determinó emplear la modalidad de *mLearning* para la intervención didáctica planeada. El *mLearning* o aprendizaje móvil, es una modalidad del *e-Learning* que ofrece métodos innovadores para la educación a distancia basados en las tecnologías informáticas. Otras modalidades del *e-Learning* incluyen el *b-Learning* o *Blended learning* que considera un modelo híbrido de trabajo a distancia y presencial. Georgiev *et al.* (2004) consideran que la definición de *mLearning* debe incluir la capacidad de aprender en todas partes y en todo momento sin conexión física permanente a las redes de cable. Los aparatos electrónicos más comunes para el *mLearning* son los teléfonos móviles o celulares tipo *smartphone*, que representan dispositivos poderosos de conectividad a través del internet, aunque técnicamente cualquier dispositivo con conectividad inalámbrica como *tablets* o *laptops* también pueden considerarse aptos para el *mLearning*.

La modalidad de *mLearning* se caracteriza por una orientación al aprendizaje que es veloz, no lineal y activa, que se pueda realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar (Litchfield *et al.*, 2007). El aprendizaje móvil facilita la participación en interacciones sociales y acceso a contenidos de manera inmediata y con altos niveles de confiabilidad. Representa para los estudiantes un rompimiento con métodos más tradicionales, en los que los profesores incluso prohíben el empleo de los celulares en el salón de clases, y aprovecha la tecnología avanzada de los móviles actuales que permiten el acceso al conocimiento para apoyar en el proceso de aprendizaje. Los conocimientos formales e informales generados fortalecen los conocimientos y transforman la perspectiva del estudiante sobre el aprendizaje escolarizado.

Las redes sociodigitales

Las redes sociodigitales están cambiando la manera en que se comparte y se recibe la información alrededor del mundo, no solamente en cuanto a la velocidad, sino también en cuanto a quién se comunica con quién y en qué lengua. Las redes sociodigitales son sitios web y aplicaciones computacionales a través de los cuales los usuarios crean comunidades virtuales para compartir información, ideas, mensajes, u otros contenidos en distintos formatos textuales y audiovisuales, aunque la naturaleza cambiante del fenómeno dificulta una definición clara que trascienda la tecnología disponible (Carr y Hayes, 2015). Algunas redes sociodigitales cuentan con usos generales, como Facebook o Instagram, y otros se destinan para fines más específicos, como LinkedIn para el mercado laboral o Discord para video jugadores. Algunas redes son usadas más frecuentemente por ciertos sectores demográficos, el uso de Facebook es muy generalizado, pero TikTok, en cambio, es más usado por jóvenes. Estas redes son muy dinámicas, pero el uso de algunas de ellas decae rápidamente tras un corto periodo de popularidad, como Snapchat o Vine.

Para el aprendizaje de una segunda lengua es importante contar con oportunidades para emplear la lengua de manera comunicativa, es decir, usar la lengua para comunicar un significado relevante a los participantes, en lugar de usar la lengua para demostrar que se sabe usar correctamente una forma gramatical (Celce-Murcia, 2007). Las redes sociodigitales ofrecen un espacio virtual en el que los estudiantes pueden comunicarse con hablantes de otras lenguas en inglés, de manera natural, sobre temas que son relevantes y vigentes para los estudiantes. Bien empleadas las redes sociodigitales permiten el intercambio de información e ideas en los hablantes del inglés, así como otras lenguas. Esta comunicación amplia favorece la identificación de lo que compartimos con nuestros pares en otras partes del mundo, en lugar de lo que nos diferencia y fortalece las nociones de ciudadanía del mundo y responsabilidad para el planeta.

Cuando se planea la implementación de alguna estrategia didáctica nueva, es importante considerar todos los posibles efectos, tanto positivos como negativos. Desafortunadamente, así como se pueden usar para bien, también las redes sociodigitales generan algunos peligros en su uso. La disponibilidad constante de la información en línea ha borrado los roles tradicionales de custodios de la información, como bibliotecarios o profesores, quienes determinaban qué y cuánta información llegaba a los estudiantes. Ahora los estudiantes tienen que aprender a ser sus propios custodios de la información, y la cantidad de esta que puede ser encontrada en una sola búsqueda es tan abrumadora que la selección de la información adecuada para un propósito específico se convierte en una tarea formidable. Además, la facilidad con que se pueden encontrar y compartir imágenes y vídeos completamente descontextualizados para el usuario favorece la producción de noticias y amenazas *fake*.

Amedie (2015) identifica tres categorías de daño generado por el uso de las redes sociodigitales. En primer lugar, las conexiones realizadas en línea a través de las redes simulan relaciones humanas, pero su carácter superficial puede causar problemas psicológicos a las personas que desean esta conectividad. Amedie (2015) cita condiciones psicológicas clínicamente documentadas como '*Facebook depression*' o '*Pinterest Stress*'. En segundo lugar, el uso de redes se convierte en un comportamiento adictivo para el usuario y le resta tiempo valioso que podría pasar con amigos y familia, lo que impacta sobre sus habilidades interpersonales de convivencia y le lleva a conductas antisociales. Finalmente, las redes sociodigitales se han convertido en un espacio fácilmente explotado por criminales para realizar actividades ilegales, lo que, a falta de una formación adecuada, puede convertirse en un riesgo para nuestros estudiantes. El anonimato provisto por las redes sociodigitales propicia cierta impunidad a los comentarios y acciones, lo que para muchos usuarios se traduce en una tentación de decir o hacer cosas que nunca harían en una interacción en persona.

Adicionalmente, algunos estudios señalan que las redes sociodigitales favorecen la estereotipificación de los miembros de grupos con sistemas de pensamiento distintos al propio y promuevan perspectivas crecientemente insulares sobre la actividad sociopolítica humana (Corbu y Negrea-Busuioc, 2020). En redes, el algoritmo tiende a mostrar más información de interlocutores que le han ‘gustado’ al usuario y en cambio no muestra los que ‘no le han gustado’, lo que profundiza la polarización de actitudes y creencias, pudiendo hacer parecer irracionales a las personas que piensan de otra manera. También promueve la creencia de que hay menos personas que tienen una opinión distinta a la propia, porque invisibiliza a aquellos que no piensan como el usuario. De esta manera, la falta de interacción entre personas con ideologías distintas favorece la radicalización de las creencias. Se suele pensar que los estudiantes actuales, como nativos digitales nacidos durante la explosión de la información y la tecnología en nuestras vidas, sabrán navegar de manera segura en la red del mismo modo intuitivo en que saben usar otras herramientas tecnológicas. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que esto no es así, y si vamos a introducir la tecnología en nuestras aulas, es nuestro deber también reflexionar acerca de cómo los podremos proteger.

En resumen, retomemos la idea de que será una experiencia intercultural positiva exponer a los estudiantes a usos reales de la lengua inglesa, cuya prioridad son los actos comunicativos; esto ayudará a que se enfoquen más en el contenido de lo que desean compartir que en la forma lingüística que tienen que emplear. Para ello se diseñó una secuencia didáctica controlada que aborda temas culturales mediante Instagram, para facilitar una experiencia de aprendizaje enriquecedor.

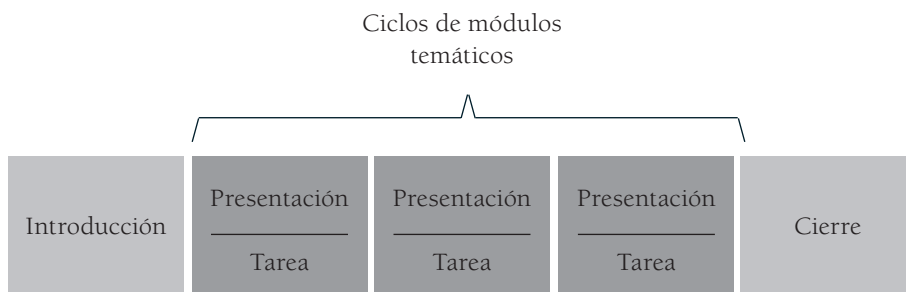
Con esta finalidad, este capítulo presenta el proyecto de investigación-acción que se emprendió para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué tan efectivo es el uso de Instagram como medio didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa?

Diseño de la intervención

Para la intervención didáctica asociada a este proyecto, se eligió la red sociodigital de Instagram como medio principal de instrucción. Se determinó utilizar Instagram, entre las redes sociodigitales disponibles, porque ofrece la posibilidad de emplear imágenes y textos cortos para comunicarse con una audiencia amplia. El uso de imágenes constituye una estrategia de comunicación para facilitar la comprensión del mensaje; la imagen compensa las posibles carencias lingüísticas. Además, Instagram admite publicaciones más extensas que otras redes similares que favorecen el empleo de imágenes como TikTok y Snapchat, lo que favorece el desarrollo lingüístico. Al ser una red menos popular entre los estudiantes, se consideraba que habría menos posibilidad de perder la información académica entre todas sus notificaciones o en su página de inicio, como podría ocurrir en una red popular semejante a Facebook.

Considerando que la docente no era titular del grupo, era importante aportar a los estudiantes una intervención que se contextualizara plenamente independiente del curso ordinario. Para esta finalidad, se diseñó una secuencia didáctica con formato modular para sostener el diseño de apertura, desarrollo y cierre (Díaz Barriga, 2013), tanto en el planteamiento completo a lo largo de las 12 sesiones, como en lo relativo a cada bloque temático. La fase de apertura de la secuencia global se llevó a cabo en una sesión en la que se abordó una introducción a la metodología que se emplearía, más el diagnóstico de la situación actual de los estudiantes en cuanto a uso de redes sociodigitales y la lengua inglesa. La fase de desarrollo se organizó en cuatro módulos temáticos, cada uno cubriendo un ciclo de la tarea para conformar un mini-proyecto en torno al tema cultural seleccionado (Willis, 1996; Richards y Rogers, 2004; Willis y Willis, 2007). La fase de cierre pretende recuperar las experiencias y fomentar la reflexión de los estudiantes acerca del aprendizaje, a través de cuestionarios y otros elementos de retroalimentación.

Figura 1. Esquemmatización de la intervención didáctica.



Fuente: Elaboración propia en Méndez-Maya (2022, p. 63).

Para realizar la intervención se contó con 12 sesiones de clase de 100 minutos cada una, lo que nos permitió abordar cuatro temas entre las sesiones de introducción y cierre. Se seleccionaron los temas para las sesiones, tomando en consideración su relevancia para los estudiantes y la facilidad con que se podrían vincular con el uso de imágenes, de modo que se pudiera integrar fácilmente al trabajo con Instagram. El producto final de cada ciclo de tarea era una publicación en Instagram, así como la reflexión de los estudiantes acerca de la publicación lograda. En relación con la metodología de investigación-acción, cada módulo representa un pequeño ciclo de aplicación de Instagram en la clase, además de otras herramientas diversas que fomentaban la participación y el aprendizaje colaborativo de los estudiantes. Después de cada módulo, la docente reflexionó sobre los resultados y utilizó lo aprendido para mejorar las técnicas empleadas.

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA USANDO INSTAGRAM

Figura 2. Resumen de la planeación de la secuencia didáctica.

Módulo	Sesión	Objetivos de aprendizaje y pedagógicos
Introducción Objetivo general: Diagnosticar los conocimientos de los estudiantes acerca de las redes sociodigitales como herramientas del aprendizaje.	1	Objetivo específico: Obtener información sobre los alumnos y el entorno educativo digital que han estado manejando. Enfoque en la lengua: Gustos y preferencias. Frecuencias de uso.
Objetivo general: Diagnosticar los conocimientos de los estudiantes acerca de las redes sociodigitales como herramientas del aprendizaje.	2	Objetivo específico: Crear el perfil de los estudiantes de Instagram con fines académicos. Enfoque en la lengua: Descripción personal: edad, profesión, nacionalidad, etc.
1: Comida Objetivo general: Realizar comparaciones entre platillos.	3	Objetivo específico: Integrar lenguaje formulaico en contextos auténticos para crear una publicación en Instagram. Enfoque en la lengua: Vocabulario relacionado a la comida. Estructuras comparativas
2: Horóscopos Objetivo general: Generar interacción y conexión entre los estudiantes.	4	Objetivo específico: Desarrollar la competencia lingüística y competencia estratégica. Enfoque en la lengua: Descripción de rasgos de la personalidad.
	5	Objetivo específico: Emplear otros elementos o funciones que ofrece Instagram como filtros de imagen y voz. Enfoque en la lengua: Vocabulario de los signos zodiacales.

Módulo	Sesión	Objetivos de aprendizaje y pedagógicos
3: Viajes Objetivo general: Participar en una actividad colaborativa para planear un viaje.	6	Objetivo específico: Conocer los cambios en viajes generados por el COVID 19 y adquirir el nuevo vocabulario necesario. Enfoque en la lengua: Vocabulario de viajes. Estructuras comparativas.
	7	Objetivo específico: Planear un viaje con amigos durante la pandemia. Enfoque en la lengua: Uso de modalidad para expresar sugerencias y obligaciones.
4: Maquillaje y celebraciones Objetivo general: Integrar todas las competencias del modelo de Celce-Murcia para desarrollar presentaciones acerca de un tema cultural.	8	Objetivo específico: Identificar vocabulario utilizando videos específicos de maquillaje para Halloween. Enfoque en la lengua: Descripción de eventos culturales y léxico asociado al Día de Muertos.
	9	Objetivo específico: Entablar contacto con personas de otro país y cultura para platicarles sobre su fiesta e invitarlos a dicho evento. Enfoque en la lengua: Descripción de eventos culturales y léxico asociado al Día de Muertos. Descripción personal: edad, profesión, nacionalidad, etc. Uso de expresiones formulaicas para realizar invitaciones.

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA USANDO INSTAGRAM

Módulo	Sesión	Objetivos de aprendizaje y pedagógicos
	10	Objetivo específico: Comparar usos del lenguaje y eventos similares en otros países. Enfoque en la lengua Descripción de eventos culturales y léxico asociado al Día de Muertos. Respuestas corteses a aceptación o rechazo de invitaciones.
Cierre Objetivo general: Hacer una reflexión sobre el uso de redes sociodigitales que permita identificar en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede hacer uso de dichas herramientas.	11	Objetivo específico: Recabar respuestas personales de los estudiantes acerca de la experiencia de aprendizaje mediante cuestionarios en línea.
	12	Objetivo específico: Participar en un conversatorio sobre su experiencia en la realización de las tareas durante la intervención didáctica. Reflexionar acerca de la ciudadanía digital responsable.

Fuente: Elaboración propia con base en Méndez-Maya (2022, p. 183-194).

El enfoque basado en tareas

El enfoque basado en tareas para la enseñanza de lengua extranjera (EBT) es un método fuertemente comunicativo que fue desarrollado en la India en los años ochenta por Prabhu (1987), como respuesta a la distancia que observó entre la experiencia de los estudiantes en el aula y su vida extraescolar. La versión de EBT que se usó para este estudio sigue los principios identificados en Willis (1996, 2007). La propuesta metodológica es centrar las actividades de aprendizaje en el ciclo de la

tarea, que se compone de tres pasos fundamentales: la pre-tarea, la tarea y el informe, que se basan en una fase de planeación en la que los estudiantes estructuran la presentación de sus informes y la pos-tarea, que opcionalmente puede contener una exposición sobre cómo los hablantes nativos se enfrentan a la misma tarea, y puede servir como punto de reflexión y comparación para los estudiantes. El enfoque basado en tareas es útil para fomentar la competencia comunicativa en un sentido amplio, por su énfasis en la interacción significativa entre estudiantes, con el profesor y con personas externas al aula.

La noción de la tarea es difícil de definir, en particular no está claro si todas las actividades de aprendizaje pueden considerarse tareas y de qué manera se distingue una tarea de cualquier actividad de aprendizaje. Por esta dificultad, Willis y Willis (2007) ofrecieron características que debe cumplir una actividad de aprendizaje para clasificarse como tarea en lugar de una definición restrictiva. Las características describen la tarea idónea o prototípica, y se plantean en modo de preguntas sobre la actividad y su interrelación con los aprendices. Para evaluar el estatus de una actividad de aprendizaje como tarea, se deben plantear las siguientes preguntas; entre mayor número de respuestas positivas, más se aproxima a una tarea:

- a) ¿La actividad engancha el interés estudiantil?
La actividad involucra al estudiante en el plano emotivo o intelectual y le representa un reto. Se tratan temas de su interés y relevantes para su grupo social. Para los propósitos de esta intervención, se empleó un cuestionario inicial para indagar áreas de interés para el grupo de estudiantes con los que se realizaría la intervención.
- b) ¿Se enfoca la actividad en la comunicación del significado?
La actividad no solamente considera la demostración del dominio sobre un fenómeno lingüístico para el estudiante, sino que el contenido del mensaje generado en la tarea le es pertinente para comunicar un significado. En el contexto de este estudio, se procuró

que cada tarea tuviera como resultado una publicación en Instagram, ya fuera a través de breves videos, imágenes con subtítulos, o intercambios con otros usuarios en torno a un tema cultural.

- c) ¿La actividad cuenta con un resultado o producto?
Se puede identificar claramente un producto o resultado final de la actividad que puede tomar la forma de un texto o resultado de una interacción. Crucialmente, no debe tratarse simplemente de una producción lingüística sin relevancia para el logro de un resultado identificable. El resultado debe quedar muy claro a los estudiantes; es importante señalar los pasos necesarios para su logro. Si los estudiantes son principiantes, se pueden desmenuzar los pasos requeridos aún más para que no sea tan difícil completar la tarea.
- d) ¿El éxito en la actividad puede evaluarse con base en el producto o resultado? ¿Es importante completar la actividad?
Un elemento clave es que el mismo resultado o producto final de la tarea es el criterio de evaluación del éxito en la tarea, en lugar de considerar la tarea exitosa en relación con las estructuras o elementos lingüísticos empleados. Para que sirva para enganchar al interés de los estudiantes, es necesario asegurar que la tarea es relevante a sus intereses y que pueden percibir la importancia de su logro.
- e) ¿Existe una relación clara entre la actividad y actividades que conoce el estudiante con la vida real?
También se encuentra vinculado a la relevancia de la tarea, el hecho de que la actividad se relacione claramente con las actividades que el estudiante experimenta en su vida cotidiana. Puede tratarse de la solución de un problema o la realización de un proyecto, pero el estudiante debe poder visualizarse realizando la tarea en su vida fuera del salón de clases.

La figura 3 presenta las distintas etapas de la clase basada en tareas. Este ciclo se empleó como base para el diseño de la intervención didáctica.

Figura 3. Elementos de la secuencia didáctica basada en tareas.

Pre-tarea			
Introducción al tema y la tarea			
Planeación Los estudiantes planean su informe sobre la tarea realizada. Se resuelven dudas del lenguaje.	Tarea Realizada por el estudiante. Énfasis en la conversación espontánea.	Informe Se realiza el reporte en parejas con retroalimentación del profesor.	Pos-tarea Estudiantes observan a nativohablantes realizar la misma tarea y comparan las formas.
Enfoque en la lengua Se analiza el lenguaje empleado para completar las tareas por medio de actividades que permitan un aprendizaje guiado y auténtico. Se practican los elementos de lenguaje en contextos reales.			

Fuente: Elaboración propia con base en Willis (1996, p. 38).

En la figura 3 se observan en sombreado los cuatro elementos centrales de una secuencia basada en tareas: pre-tarea, planeación, tarea e informe. Estas fases centrales se complementan con las dos fases de soporte: el enfoque en la lengua y la pos-tarea. A continuación, se describen cada una de las fases centrales y se mencionan las fases de soporte cuando es relevante. Se describen también algunos de los materiales diseñados con el objetivo de ejemplificar el método.

La fase pre-tarea, típicamente consiste en la presentación y modelación de la tarea llevada a cabo por el profesor y tal vez algunos de los estudiantes más avanzados. Ofrece una oportunidad para familiarizar al grupo con la tarea que va a realizarse, evaluar su probable dificultad para los estudiantes, de tal manera que pueda ajustarse en la medida de lo necesario. Además, es una oportunidad invaluable para que los estudiantes conozcan el lenguaje que requieren para completar la tarea presentada de manera natural. Es importante aclarar que normalmente este contenido lingüístico no es una serie de estructuras o palabras aisladas, sino patrones lingüísticos más amplios empleados en su totalidad para lograr un resultado o producto.

En el tema de horóscopos, para la fase de la pre-tarea, se empleó un gráfico organizador K-W-L (Know-Want to know-Learned) para introducir el tema y el lenguaje relacionado al tema de los horóscopos. Los estudiantes llenaban una tabla con la información relativa a lo que ya sabían y lo que quisieran aprender sobre el tema. Se realizó también un *quiz* en Kahoot sobre los signos zodiacales, con la intención de reactivar conocimientos y vocabulario previos.

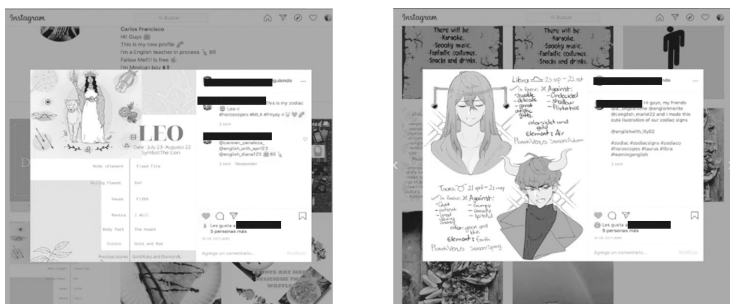
La segunda fase central es la planeación, considerada la fase más importante (Willis, 2007). En esta fase los estudiantes determinan como podrían cumplir con la tarea grupal en colaboración con sus compañeros. Discuten la naturaleza de la tarea y los recursos disponibles para su realización. Esta fase es la mejor oportunidad para que los estudiantes practiquen el lenguaje que necesitarán para presentar los resultados en público. La presentación pública es una motivación poderosa para mejorar su uso de la lengua, mientras todavía están en el ambiente seguro de grupos pequeños. Por lo anterior, estarán muy abiertos a las sugerencias del profesor, quien se encuentra monitoreando la actividad y podrá sugerir un léxico más adecuado, así como corregir aspectos de la pronunciación y estructuras sintácticas.

La tercera fase elemental es la tarea como tal. En esta fase los estudiantes realizan la tarea que se les ha presentado de manera individual o colaborativa en parejas o grupos pequeños. Mientras los estudiantes trabajan en la tarea, el profesor realiza una actividad de monitoreo para apoyar a los estudiantes en su realización, al tiempo que identifica posibles problemas de uso de la lengua que puedan servir como puntos a tratar en la fase de enfoque en la forma. Sin embargo, la precisión en el empleo de la lengua no es una meta en esta fase. Lo importante es el logro de la tarea en sí. Para ajustar la dificultad de la tarea de acuerdo con el nivel de los estudiantes, se puede introducir un límite de tiempo o realizar algunos pasos complicados de manera grupal.

En el tema de los horóscopos, la tarea consistía en realizar una breve publicación colaborativa acerca de los signos zodiacales en grupos de

4 alumnos, a través de Instagram, con *hashtags* para facilitar su difusión y permitir que la profesora pudiera encontrar las tareas realizadas con relativa facilidad. La historia de Instagram es un pequeño video de 15 segundos que permite a los estudiantes ejercitar todas las habilidades lingüísticas en un espacio abierto que propicia la retroalimentación de personas externas al salón de clase. Adicionalmente, cada estudiante, de manera individual, realizó una publicación en Instagram acerca de su propio signo (Figura 4).

Figura 4. Ejemplos de las publicaciones estudiantiles en Instagram para módulo 2 (Horóscopos).



Fuente: Elaboración propia en Méndez-Maya (2022, p. 100).

La cuarta fase central

Esta fase del ciclo de la tarea consiste en la presentación de un informe por parte de los estudiantes. Es común ofrecer a los alumnos un tiempo específico de la clase para la planeación de su informe. Este reporte debe abordar aspectos de cómo se realizó la tarea, qué decisiones se tomaron o qué resultados se obtuvieron. Los estudiantes pueden presentar de manera oral o escrita sus reportes, y puede hacerlo de manera individual, en parejas o en grupos, de acuerdo a como se haya realizado la actividad, o bien pueden formar parejas o grupos para presentar resultados de

actividades individuales para fomentar el trabajo colaborativo. Según el tiempo y necesidades del grupo, pueden presentar sus reportes todos los estudiantes o sólo algunos. Adicionalmente, se puede asignar un espacio para la comparación de estrategias y resultados. La calidad de la discusión generada a partir de la tarea depende en gran parte de la relevancia que tenga para los estudiantes; si la tarea ha captado su interés, se fomentará una discusión más rica. En la fase de presentación del informe, el profesor enfatiza la precisión en el uso de la lengua.

Para el módulo de los horóscopos, en la fase de informe se complementó el gráfico K-W-L con la última sección, es decir, lo que aprendió el estudiante durante la tarea. De este modo, se pudo repasar también en qué medida se cumplió lo que deseaba aprender, lo que favorece la autonomía en el aprendizaje. La figura 5 presenta un gráfico K-W-L de un estudiante.

Figura 5. Gráfico K-W-L elaborado por estudiante en el módulo 2 (Horóscopos).

15th october 2020

K W L Chart

What I already know	What I want to know	What I learned
Aries	Who created the zodiac signs?	The elements of the zodiac signs
Taurus		
Leo		
Cancer	Why they never change?	the symbols
Scorpio		
Capricorn		the colors
Libra	compatibility	
Sagittarius	lucky numbers	some lucky numbers
	personality	
	compatibility	

Fuente: Elaboración propia en Méndez-Maya (2022, p. 103).

El ejemplo presentado se trata de un caso promedio relativamente breve, pero incluye información en cada entrada. Demuestra una interesante

interacción entre el contenido temático y el uso de la lengua que se logra con este material. En las secciones de lo conocido y lo aprendido, hay cierta tendencia a reportar el vocabulario que domina el aprendiz. Sin embargo, la sección de lo que quiero aprender orienta al estudiante hacia las preguntas que quiere responder durante su fase de investigación o preparación de la tarea. Esto engancha al estudiante a otro nivel de los conocimientos y soporta la reconceptualización de su clase de inglés como un espacio de aprendizaje en general y no sólo para la competencia lingüística. Usar la segunda lengua para aprender contenidos favorece el uso comunicativo de la lengua para tareas significativas.

Metodología

El proyecto contó con la estructura que exige la investigación-acción, metodología que combina la exploración de la práctica profesional con la evaluación reflexiva, crítica y sistemática de los resultados (Burns, 2010). Esta metodología de investigación se considera óptima para el desarrollo de profesores de lengua con alta especialización por tres motivos. En primer lugar, fomenta la transformación sistemática de la práctica profesional para incorporar los avances del campo de manera sustentable y adecuada al contexto laboral. En segundo lugar, favorece la incorporación de la investigación a la actividad profesional de manera continua, alentando así la adopción de hábitos de aprendizaje para la vida. En tercer lugar, aporta una oportunidad para pulir las habilidades en la investigación, como el diseño de materiales e instrumentos de medición y la presentación de los resultados en foros y publicaciones, lo que beneficia el creciente profesionalismo en la disciplina.

La meta de la investigación-acción es cerrar la brecha entre lo idealizado en el plano teórico y la realidad de cómo se hace la práctica profesional, y acortar la brecha entre investigadores y profesionales de la docencia mediante la comunicación de los resultados (Burns, 2009).

Como el investigador es un practicante activo en el salón de clase, en lugar de un investigador aislado de la realidad laboral, los hallazgos pueden considerarse más relevantes (Burns, 2009). El ciclo de la investigación-acción aprovecha los conocimientos recibidos y los experienciales para facilitar el crecimiento del profesional en el entorno cotidiano de su práctica, favoreciendo la integración de la teoría y la praxis en el ejercicio de la profesión. Kemmis y McTaggart (1988) identificaron cuatro fases básicas que conforman el ciclo de investigación-acción; la planeación, la acción, la observación y la reflexión:

- Planeación: Se especifica un problema en la práctica profesional que es susceptible de mejora y se inicia la reflexión y la lectura en torno a este. Los problemas pueden ser aspectos de la práctica del profesor, como son los patrones de cuestionamiento o interacción con los estudiantes o cuestiones metodológicos de diseño de actividades, o bien pueden ser problemas de la adquisición de algún aspecto de la lengua susceptible a la intervención didáctica ya sea gramatical, léxica o funcional. Se identifican soluciones anteriores de otros profesionales ante problemáticas similares y se evalúan por su apego al contexto de la intervención. A partir de la lectura y la reflexión se diseña un plan de intervención que pretende resolver el problema, así como los instrumentos necesarios para evaluar el éxito.
- Acción: Tras realizar un diagnóstico de la situación inicial, se interviene en la práctica profesional durante el lapso establecido. La constante y sistemática reflexión y evaluación crítica de lo ocurrido, durante la intervención, retroalimenta la práctica para permitir pequeños ajustes al proceso de acuerdo con lo observado. Es importante mantener una actitud crítica en las prácticas propias para cuestionar los supuestos originales y crear nuevas formas de actuar en el salón de clases. Es esta apertura al cambio la que convierte la investigación-acción en fuente

- del desarrollo transformacional de los docentes que lo emplean.
- Observación: A medida que se realiza la intervención, se levantan datos evaluativos mediante los instrumentos diseñados. Para un proyecto de investigación-acción, se recopilan datos diversos, tanto sobre mejoras en la producción lingüística, como aspectos experienciales asociados a actitudes y emociones. Este rango de datos realza el carácter humano de la pedagogía, ya que se consideran tan importantes los avances obtenidos en el aprendizaje como el aspecto afectivo de la intervención.
 - Reflexión: Tanto durante el proceso de la intervención como al final, es esencial que el docente reflexione acerca de lo ocurrido. Se reflexiona, evalúa y describen los efectos de la acción para dar sentido a lo que sucedió y comprender el problema que se ha explorado. A partir de la reflexión, se determina como continuar con el siguiente ciclo de investigación-acción para probar otra modificación y así continuamente alcanzar un ejercicio profesional de crecimiento constante. Este nuevo ciclo de investigación-acción puede tratar el mismo problema que el original, en caso de no haber obtenido los resultados esperados, o bien puede enfocarse hacia otra área de la práctica profesional. También es importante valorar la posibilidad de redactar un informe para difundir los conocimientos generados a otros profesionales del campo, mediante presentaciones en foros o publicaciones en revistas especializadas.

Las fases no son consecutivas, pueden realizarse en otro orden y no hay que esperar al final de la intervención para observar o reflexionar sobre los resultados.

Con base en la reflexión y la identificación de un problema inicial de la distancia entre las prácticas docentes actuales de la profesora Liliana, y la realidad cotidiana de sus estudiantes, se planeó una intervención didáctica que fomentara el desarrollo de la competencia

comunicativa en lengua inglesa, utilizando principios de *mLearning*, específicamente a través de la aplicación de Instagram. De tal suerte, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tan efectivo es el uso de Instagram como medio didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa?

La intervención se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2020, con Liliana como docente temporal, reemplazando a la titular del grupo para el periodo de aplicación del presente estudio, con el acuerdo de que los contenidos planeados fueron aceptables y congruentes con el programa de enseñanza del titular. Por las condiciones de la pandemia de COVID-19, la intervención se llevó a cabo en la modalidad a distancia completamente. La población del estudio fue un grupo intacto de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: inglés de una Escuela Normal del Estado de México. Un beneficio importante de emplear métodos y técnicas innovadoras con esta población, consiste en que en el futuro serán profesores de inglés en escuelas secundarias, al exponerse a métodos innovadores y ver cómo funcionan para motivar a los estudiantes, se pretende que muchos adopten la metodología basada en tareas para su futura práctica profesional. El grupo contó con 23 estudiantes jóvenes entre 18 y 21 años. La mayoría, el 70 %, era femenina, mientras que el 30 % era masculina. Contaban con un nivel elemental (A2) de dominio de la lengua inglesa, de acuerdo con el MCER. Todos los estudiantes contaban con acceso a un teléfono inteligente con una conexión de red de datos 3G/4G para utilizar en las actividades de aprendizaje *mLearning*.

Para la medición sistemática de los resultados de la intervención, se contó con diversos instrumentos. En la fase de diagnóstico, se utilizaron dos cuestionarios, el primero con la intención de indagar acerca del uso de dispositivos móviles y redes sociodigitales entre los estudiantes, para asegurar el acceso necesario a la tecnología en el grupo, y el segundo para conocer las actitudes y estrategias de estudio de los estudiantes en

lengua inglesa, así como sus intereses para el diseño de los módulos temáticos. Para revisar las planeaciones, se contó con una lista de cotejo con la finalidad de asegurar su apego a la metodología basada en tareas y para identificar los aspectos principales de la competencia comunicativa que se involucrarían en cada sesión.

Durante la intervención, se emplearon dos instrumentos, uno para medir la reacción de los estudiantes y otro para evaluar el uso de lengua en las tareas. El primero tomó la forma de *exit slips*, unos breves cuestionarios que ayudan a los estudiantes a enfocarse en lo aprendido y a expresar sus actitudes y sentimientos acerca de la intervención. Se aplicó un *exit slip* al finalizar las actividades cada semana de la intervención para un total de tres mediciones. Por ejemplo, el *exit slip* para el tema introductorio, en donde cada estudiante creó su perfil académico para Instagram, solicitó tres reacciones a la clase. Primero, cómo se sintieron acerca de crear su perfil nuevo en Instagram; segundo, qué les gustó o no les gustó de la clase, y tercero, se les solicitó que anotaran algo que hubieran aprendido. Las preguntas en el cuestionario se plantearon en inglés, pero los estudiantes pudieron elegir poner su respuesta en inglés o en español, debido a que la finalidad de esta actividad era recopilar información acerca del impacto de la técnica en los estudiantes, mas no sobre su nivel de lengua.

La evaluación de uso de lengua tomó la forma de una rúbrica analítica diseñada con base en el modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007), cubriendo las seis subcompetencias: sociocultural, discursiva, lingüística, formulaica, interaccional y estratégica. Cada subcompetencia cuenta con un descriptor, al que se le asigna un valor del 0 al 5, de acuerdo con el nivel de competencia detectada. Esta herramienta se empleó para evaluar las tareas, midiendo así el avance en el desarrollo de cada competencia. Liliana utilizó estos dos instrumentos de evaluación de la reacción de los estudiantes y logros lingüísticos comunicativos para realizar una evaluación cíclica al final de cada módulo, con la finalidad de monitorear el éxito de la intervención y realizar

ajustes pedagógicos. En este sentido, se puede decir que se cumple la naturaleza cíclica de la investigación-acción a pesar de la naturaleza temporal de su estancia pedagógica con el grupo.

Resultados

Para Liliana, esta experiencia representó su primera actividad en la docencia a distancia, en particular en el nivel de estudios de pregrado, lo que significó un reto sustancial. Además, era su primera experiencia dirigiendo clases de lengua enfocadas a tareas comunicativas en lugar de enfatizar alguna estructura gramatical, por lo que el reto fue mayor. En esta sección de resultados, por motivos de espacio, sólo se reportan algunos de los datos obtenidos, los que son más relevantes para responder a la pregunta de la investigación. Invitamos al lector interesado a consultar la tesis para mayores detalles (Méndez-Maya, 2022).

Los estudiantes que participaron en el estudio pasan largos periodos de la jornada en sus teléfonos celulares. La mayoría de ellos utiliza el celular de cuatro a siete horas al día para tomar fotografías, ver series o películas, realizar llamadas, mensajería personal o jugar, entre otras actividades. En promedio, 14 estudiantes mencionaron hacer uso de las redes sociodigitales de dos a cinco horas al día, realizando actividades como mandar mensajes de audio, ver videos, compartir fotos, memes o interactuar con más personas. Reportaron además haber aumentado significativamente su uso del celular para fines académicos durante la pandemia.

Uno de los puntos de mayor interés para este estudio es el empleo de redes sociodigitales en la población para fines personales y para fines académicos. En la tabla de la figura 6 se presentan los resultados del cuestionario y en ella puede verse cuáles son las cuatro redes sociodigitales más usadas dentro del grupo etario en el momento del estudio: WhatsApp, Facebook, Instagram y Twitter, tanto para fines personales como académicos.

Figura 6. Uso de redes sociodigitales para fines personales y académicos entre la población del estudio.

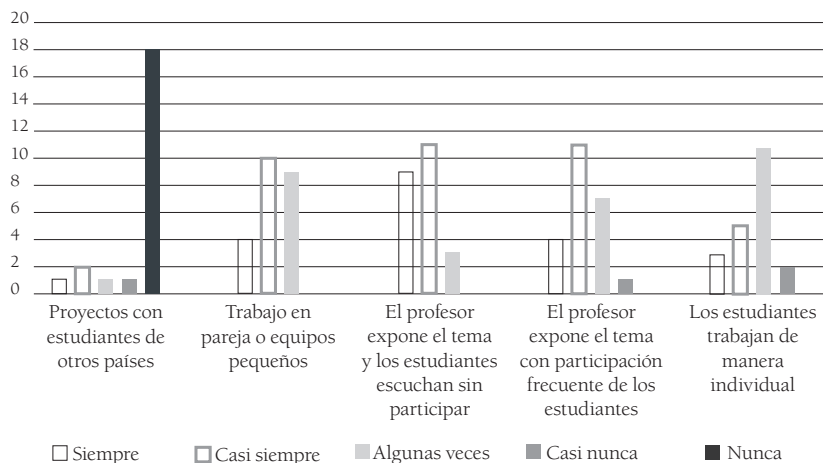
Red	Uso con fines personales	Uso con fines académicos
WhatsApp	22	16
Facebook	21	6
Instagram	21	4
Twitter	9	2
Ninguna	0	5

Fuente: Elaboración propia con base en Méndez-Maya (2022, p. 80).

Todos los estudiantes reportaron utilizar al menos una red sociodigital para fines personales; los que reportaron usar con más frecuencia son: WhatsApp, Facebook e Instagram, lo que significa que la mayoría de los estudiantes está familiarizada con el empleo de la aplicación que se emplearía para las tareas. La única red que emplean con frecuencia para sus actividades académicas es el sistema de mensajería WhatsApp, donde forman grupos para compartir materiales y tareas y mantener una comunicación más estrecha entre estudiantes y profesores. Facebook, Instagram y Twitter figuran menos en los usos académicos, por lo que la intervención se puede considerar una actividad novedosa para los estudiantes.

En el cuestionario sobre las actitudes y preferencias de estudio, los alumnos indicaron contar con altas expectativas de sí mismos después de haber realizado el ejercicio. Algunos de sus comentarios acerca de sus expectativas fueron: “Quiero ser una gran maestra”, “Me gustaría hablar inglés de manera fluida”, “...conocer otros lugares”, “Quisiera que las clases fueran más prácticas y menos teóricas”, “Adquirir nuevas habilidades”, “Aprender a enseñar”, “Terminar la licenciatura”, “Reforzar mis conocimientos de inglés”. Se les pidió indicar con qué frecuencia realizan ciertas actividades de aprendizaje en su clase de lengua extranjera. Los resultados se presentan en la figura 7.

Figura 7.



Fuente: Elaboración propia en Méndez-Maya (2022, p. 87).

Se observa que la mayoría de los alumnos nunca ha participado en proyectos o tareas con alumnos de otros países. Desde la perspectiva de los alumnos, con mayor frecuencia el docente explica las tareas frente al grupo y los estudiantes escuchan pasivamente. En cuanto a la agrupación para el trabajo en aula, hay una tendencia en preferir trabajar en parejas o pequeños equipos, pero también se trabaja de forma individual. En cuanto a sus áreas de interés temático, los estudiantes indicaron preferir temas que permiten conocer cómo vive la gente en los países de habla de la lengua extranjera en lugar de temas más políticos o controvertidos.

Para facilitar la interacción a distancia, se emplearon aplicaciones con fines didácticos como Kahoot, con la que se realizaron cuestionarios tipo *quiz*, tanto para diagnóstico inicial de los conocimientos e intereses, como para los *exit slip*, AWAAP, para contar con un pizarrón digital en común, donde los estudiantes pudieron dibujar y escribir para compartir sus ideas en algunas actividades; Genial.ly, para crear imágenes interactivas que presentaran información a los estudiantes de

manera dinámica; así como *liveworksheets* para crear ejercicios que se autocorrigen y permiten la retroalimentación de los estudiantes.

La efectividad del uso de Instagram como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa fue comprobada por medio de las tareas realizadas durante el estudio, teniendo múltiples beneficios; entre ellos destaca la confianza generada al hacer uso de su conocimiento previo de inglés para comunicarse con otras personas. Se percibió un avance en su competencia discursiva, luego del cambio a un aprendizaje con mayor contenido en publicaciones y participaciones. Al finalizar la intervención, los estudiantes buscaron y emplearon expresiones adecuadas conforme a la situación, de tal manera que se percibió un discurso coherente. En cuanto a la competencia estratégica, mostraron un dominio ocasional de las estrategias del aprendizaje de inglés que fueron adquiriendo en otras materias, logrando interactuar con hablantes nativos y buscando el acercamiento sociocultural.

Los estudiantes demostraron un avance, al pasar de la expresión de palabras aisladas sin contexto, a poder mostrar mensajes con un leve conocimiento de la variación de la lengua inglesa conforme a la competencia sociocultural, manejando un rango de estructuras gramaticales con ciertos errores, pero que permitió la comprensión y comunicación necesarias, es decir, pasaron de un nivel principiante en la competencia lingüística a un nivel más sofisticado conforme al modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007). En la competencia predictiva, el uso de la L1 para compensar carencias en la L2 se redujo ligeramente. Lo anterior permitió que los estudiantes pudieran cambiar la perspectiva de su proceso de aprendizaje y enseñanza para pasar de la enseñanza tradicional, basada en gramática, a un método de enseñanza enfocado en la comunicación en contextos auténticos, demostrando mayor sensibilidad a la lengua, interés por nuevas culturas, practicar inglés en diferentes entornos y ser estudiantes más críticos, lo que les permitirá en el futuro ser docentes capaces de crear entornos de aprendizaje donde el énfasis sea la comunicación más allá de la enseñanza tradicional.

En las actividades se obtuvo una retroalimentación positiva de los estudiantes, quienes consideraron que las actividades de aprendizaje eran divertidas, interesantes y facilitaban el aprendizaje. El único comentario negativo que se obtuvo fue el de un estudiante, quien sintió que le faltaba tiempo para completar la actividad. La mayoría de los estudiantes cumplió con las tareas de publicación en mayor o menor medida, e incluso participaron conforme aumentó la complejidad de la intervención, desde breves publicaciones escritas al inicio, hasta la publicación de vídeos en formato de historias en las últimas actividades. Algunos estudiantes comentaron que, aunque sentían pena cuando participaban en clase, les gustaba grabar las historias para Instagram, lo que conduce a una mayor confianza en el uso de la lengua extranjera. Adicionalmente, los estudiantes comentaron que contar con la posibilidad de modificar la grabación a través de filtros de imagen y voz, les permitió evitar la ansiedad asociada a cometer errores en su producción oral.

Conclusiones

Como se mencionó previamente, la intervención se llevó a cabo completamente a distancia a causa de la suspensión de actividades presenciales en las escuelas a raíz de la pandemia de COVID-19. Cuando se inició la planeación de la intervención en el 2019, desde luego no se tenía contemplada esta eventualidad, que tuvo cierto impacto en la realización del proyecto. Por un lado, no se alcanzó el contraste esperado entre el uso de las tecnologías entre sus clases habituales y las clases de la intervención, puesto que todas las clases se mediaron por diversas tecnologías como la videoconferencia y sistemas de gestión del aprendizaje. Sin embargo, el uso de las redes sociodigitales e Instagram y la presencia de Liliana como docente, en lugar del docente titular, marcaron las sesiones de la intervención para que los estudiantes percibieran el cambio.

Por otra parte, la tradición metodológica de la investigación-acción contribuye al desarrollo docente porque se aproxima al aprendizaje para toda la vida, ya que fomenta la exploración reflexiva sobre la práctica profesional, así como el desarrollo profesional de manera cotidiana. Consideramos que los beneficios de emplear la estructura de investigación-acción, en lugar de un diseño experimental, son varias. Por un lado, el proyecto se llevó a cabo en un contexto real de la enseñanza de segundas lenguas en México, no hubo necesidad de limitar el acceso a la innovación para trabajar con estudiantes que presentarán ciertas variables de interés. En este sentido, la intervención de investigación-acción es más incluyente y democrática. Por otro lado, la tradición de investigación-acción hace hincapié en los beneficios humanos que produce la experiencia compartida entre los estudiantes y la docente. No pretende aislar la investigación de la experiencia holista del salón de clases y, en este sentido, cierra la brecha entre los que investigan y los que practican la docencia para fomentar el aprendizaje y desarrollo profesional *in situ*.

Para Liliana fue revelador poder ser profesor temporal a nivel licenciatura, puesto que la mayor parte de su experiencia había sido en el nivel básico. Las diferencias principales que encontró entre un nivel y otro fueron que los estudiantes de nivel superior demostraron ser más analíticos ante el conocimiento; también tuvieron mayor motivación en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, pues tomaron conciencia de que esta es la especialidad de su carrera y, al haber alcanzado la mayoría de edad, fue más fácil trabajar con ellos en las redes sociodigitales, ya que no requirieron el permiso de padres o tutores. Lo anterior implica que el uso de Instagram con fines didácticos es más adecuado en el nivel superior, donde todos tienen su propio celular y no se tienen que cuidar posibles exposiciones a contenido inapropiado. A pesar de las dificultades para trabajar con estudiantes a nivel básico, se puede emplear Instagram como vehículo de aprendizaje de lengua con algunas modificaciones; por ejemplo, tareas enfocadas en la grabación de videos con filtros.

Otro logro importante fue la integración de los elementos de la competencia comunicativa a las planeaciones que permitieron encaminar a los futuros docentes a un mejor proceso de aprendizaje. Para Liliana implicó la transición hacia una metodología de enseñanza que se enfocaba en el significado y la función lingüística, en lugar de la forma sintáctica y las reglas gramaticales, lo que convirtió el uso de la lengua en una actividad enfocada en el significado. Además, la resistencia de los estudiantes ante la nueva metodología dio a Liliana su primera oportunidad de convencer a los estudiantes de que una nueva metodología resultaría en un aprendizaje más auténtico. En un reporte reflexivo elaborado durante el proceso de investigación, Liliana comentó al respecto:

La metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje fue una barrera muy fuerte que tuve con los estudiantes, teniendo como mi propia debilidad el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje con el que egresé de la Normal. Así que, además de enseñarles y fomentar en ellos nuevas formas, tuve que hacerlo para mí, generando cierta frustración al inicio del proyecto porque, aun teniendo actividades diseñadas para su entorno auténtico y material atractivo, la nueva forma de enseñanza les causaba ciertos problemas y preguntaban siempre por las reglas gramaticales.

Una última dimensión del crecimiento profesional, a raíz de llevar a cabo el proyecto, fue conocer de primera mano el proceso de la investigación; así, se cerró la brecha entre quien investiga y quien realiza la práctica profesional, que en modelos más experimentales de investigación es muy amplia. Liliana aprendió a sistematizar un proceso de investigación, a través de la problematización, el análisis, la observación y la reflexión, así como el diseño de los instrumentos de medición, el análisis de los resultados y la redacción del reporte. Todo ello le hizo sentirse más capaz, ya que también desarrolló la capacidad de la reflexión crítica,

sobre todo en la evaluación de las teorías que se establecen ante un punto del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se debe subestimar el empoderamiento alcanzando al haber llevado a la práctica un proyecto de investigación-acción desde su diseño inicial hasta la comunicación de resultados.

En relación con la utilidad de las actividades basadas en tareas para fomentar la competencia comunicativa, de acuerdo con el modelo de Celce-Murcia (2007), se procuró que su diseño en módulos, fomentara las dimensiones del modelo, especialmente por tratar el uso de la lengua como un acto comunicativo con prioridad en el significado, en vez de dar paso a la actividad intelectual de memorizar estructuras y vocabulario. El uso más natural de la lengua, tanto en el proceso de negociación con los compañeros como en la producción lingüística oral o escrita que requieren las tareas, pretende favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas y formulaicas en un contexto relevante para el estudiante. La realización de tareas en equipos, fomenta la competencia interaccional al asignar una meta común que los equipos tendrían que lograr a través del diálogo. Las tareas como la comparación de comidas y la celebración de Halloween y Día de Muertos, que involucraron reflexión sobre la cultura y la interacción con personas de otros países, fomentan la competencia sociocultural. Finalmente, la exigencia de las tareas en un nivel un poco más alto que el de la competencia de los estudiantes invitó a que compensaran sus carencias lingüísticas con diversas estrategias de comunicación para el desarrollo de su competencia estratégica.

Referencias

- Amedie, J. (2015). The Impact of Social Media on Society. *Pop Culture Intersections*. 2. https://scholarcommons.scu.edu/engl_176/2
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. En Eds. A. Burns & J. C. Richards. *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp. 289-297). Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Carr, C.T. y Hayes, R.A. (2015). Social Media: Defining, Developing, and Divining. *Atlantic Journal of Communication*. 23(1), 46-65. DOI: 10.1080/15456870.2015.972282
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón Soler, E. y Safont Jordá, M.P. (Coords.) *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-58). Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- Corbu, N. y Negrea-Busuioc, E. (2020). Populism Meets Fake News: Social Media, Stereotypes and Emotions. En Krämer, B. & Holtz-Bacha, C. (Eds.) *Perspective on Populism and the Media: Avenues for Research*. Nomos Verlag.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Eberhard, D. M., Simons, G.F. y Fennig, C.D. (eds.). 2024. *Ethnologue: Languages of the World*. Edición 27 SIL International. <http://www.ethnologue.com>.

- Georgiev, T, Georgieva, E, Smrikarov, A. (2004). M-Learning, a New Stage of E-Learning. *International Conference on Computer Systems and Technologies*. Compsystech. University of Rousse.
- Hülmbauer, C., Böhringer, H., & Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and Partner in Intercultural Communication. *Synergies Europe* 3, 25-36.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University.
- Litchfield A.J., Dyson L.E., Lawrence E., y Zmijewska, A. (2007). Directions for m-Learning Research to Enhance Active Learning. En: *ICT: Providing Choices for Learners and Learning: Proceedings Ascilite Singapore 2007*. pp. 587-596, <https://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/index.html>
- Méndez-Maya, L. (2022). *El desarrollo de la competencia comunicativa en inglés nivel A2 a través de Instagram en docente en formación*. Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Ramírez-Romero, J.L., & Sayer, P. (2016). The Teaching of English in Public Primary Schools in Mexico: More Heat than Light? *Education Policy Analysis Archives*, 24(84). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2502>
- Ramírez Romero, J.L., Pamplón Irigoyen, E.N. y Cota Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2) 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1321>
- Richards, J.C. y Rogers, T.S. (2004). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task Based Learning*. Longman.
- Willis, J. y Willis, D. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.

DIRECCIONES DEL EFECTO *BACKWASH* EN EXÁMENES DE LENGUA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Eva Araceli Mejía Ugarte
Hugo A. Andrade Mayer

Introducción

Los exámenes de lengua tienen efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase, lo que se conoce como efecto *backwash* (Alderson y Wall, 1993). En seguida se presenta un estudio llevado a cabo en una institución pública de nivel superior en México, particularmente en el Estado de México. Los estudiantes de una licenciatura en lenguas toman un examen para medir su competencia comunicativa en lengua inglesa en distintos momentos durante su carrera. Se entrevistó a cuatro profesores, en entrevista semiestructurada de manera individual, y doce alumnos, en dos grupos focales, para conocer las prácticas de preparación para dicho examen y conocer el efecto *backwash*. En el análisis del discurso se encontró evidencia de que el *backwash* toma tres direcciones, positiva, negativa y una tercera que se denominó invariable. Las direcciones se denominaron así por el grado en que, según los participantes, contribuían a los objetivos del curso. En este capítulo se da cuenta de

cómo se identificaron dichas direcciones en el discurso de los participantes.

***Backwash* en la evaluación de segundas lenguas**

El término *backwash*, o *washback* como se le conoce en la tradición británica, es el efecto que tiene un examen en el salón de clases de lengua, en la enseñanza y el aprendizaje (Cheng y Curtis, 2012, p.89; Bailey, 1999). Bachman y Palmer (1996) ubican el impacto de los exámenes dentro de las cualidades necesarias a considerar para lograr la utilidad o aplicabilidad (*usefulness*) de los exámenes de lengua y maximizar su validez de constructo. Estos autores denominan impacto a las consecuencias en un sentido macro, como son la sociedad y el sistema educativo, y en una menor escala, se encuentra el *backwash*, como el efecto en el salón de clase de lengua. Messick (1996) explica que el efecto *backwash* se refiere a todas aquellas actividades que se realizan en el salón de clases, aunque no se llevarían a cabo, si no fuera por el examen. Con base en las anteriores definiciones, Mejía (2018) establece el *backwash* como “el efecto, impacto e influencia que tienen los exámenes de lengua en la enseñanza y el aprendizaje, en alumnos y maestros, y en la sociedad y educación en general” (p.15).

Alderson y Wall (1993) señalaron la importancia del *backwash* e hicieron un llamado a reflexionar acerca de los efectos de este mediante el planteamiento de 15 hipótesis:

1. Un examen tendrá influencia en la enseñanza.
2. Un examen tendrá influencia en el aprendizaje.
3. Un examen tendrá influencia en lo que enseñarán los profesores.
4. Un examen tendrá influencia en cómo enseñarán los profesores.
5. Un examen tendrá influencia en lo que los alumnos aprendan.
6. Un examen tendrá influencia en cómo aprenderán los alumnos.

7. Un examen tendrá influencia en el ritmo y secuencia de la enseñanza.
8. Un examen tendrá influencia en el ritmo y secuencia del aprendizaje.
9. Un examen tendrá influencia en el grado y profundidad de la enseñanza.
10. Un examen tendrá influencia en el grado y profundidad del aprendizaje.
11. Los exámenes tendrán influencia en las actitudes hacia el contenido, metodología, etc. de la enseñanza y el aprendizaje.
12. Los exámenes de consecuencias importantes tendrán *backwash*.
13. Los exámenes que no tengan consecuencias importantes no tendrán *backwash*.
14. Los exámenes tendrán efectos en los alumnos y profesores.
15. Los exámenes tendrán efectos en algunos alumnos y profesores, pero no en otros.

Varios estudios se han enfocado en dichas hipótesis, concluyendo que los exámenes afectan el contenido de la enseñanza en mayor grado que la metodología, lo cual resulta en condiciones menos favorables para el aprendizaje (Alderson y Hamp-Lyons, 1996). Cheng (1997) comprobó cómo la práctica de los profesores se vio afectada por la preparación para un examen de certificación de lengua inglesa en educación secundaria en Hong Kong, y entre los factores que se vieron impactados, estuvieron las actitudes, el comportamiento y los materiales de enseñanza. Sumera, Barua y Navamony (2015) comprobaron que no son los alumnos con mayor o menor nivel de lengua los que son afectados por los exámenes, sino que son los alumnos promedio los que tienen un impacto de mayor proporción por el *backwash*. Sánchez (2009) también encontró un efecto negativo entre los estudiantes, en este caso de educación superior, al existir una incongruencia entre el objetivo de las clases, que era el desarrollo de la competencia comunicativa, pero que no se vio reflejada en el examen. Tejada y Castillo (2009) encontraron que los alumnos presentaron un efecto negativo al ser preparados para un

examen, ya que desarrollaron habilidades mecánicas para la resolución de este, pero redujeron el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Los estudios mencionados reflejan el impacto a nivel micro, a nivel salón de clases, que es el enfoque principal de este capítulo.

Por otro lado, el *backwash* no sólo impacta a profesores y alumnos en el salón de clases de lengua. Su impacto también puede tener consecuencias a nivel macro, afectando al sistema educativo y a la sociedad. Messick (1996) considera el *backwash* como un elemento de la *validez consecuencial*, lo que implica que un examen puede ser válido si el uso que se le da es congruente con sus consecuencias derivadas de su resultado (Messick, 1996). Cheng, Sun y Ma (2015) consideran tres categorías de consecuencias de la validación de un examen, la medida en que se alcanzan los resultados, el impacto diferenciado entre grupos de candidatos evaluados y los efectos positivos o negativos en los sistemas educativos, esta última categoría es precisamente el efecto *backwash*.

Alderson y Wall (1993) ven el *backwash* como una influencia del examen y que es en sí, el término neutral que puede tener una direccionalidad, o efectos positivos o negativos, con frecuencia percibidos de esta manera con base en la calidad de dicho examen. En contraste, para Cheng y Curtis (2012), el efecto generado entre el examen, el alumno y el maestro carece de neutralidad y tenderá a generar consecuencias en uno u otro sentido. Watanabe (2004) mostró que un examen de admisión a la educación superior tuvo una tendencia principalmente negativa en cuanto a la dirección que toma el efecto. La dirección que toma el efecto *backwash* en un examen puede ser negativa o positiva y se denomina así para describir la manera en que se relacionan la enseñanza, el aprendizaje y el examen (Cheng, Watanabe y Curtis, 2008). De acuerdo con Cheng y Curtis (2012) esto depende de que se hayan cumplido o no los objetivos planteados en el curso.

La dirección negativa del efecto *backwash* se da en detrimento del proceso enseñanza-aprendizaje (Mejía, 2018), además del miedo, la ansiedad y frustración que producen los exámenes (Alderson y Wall,

1993), la dirección negativa se da cuando los profesores limitan el programa de estudios para enseñar estrategias para la resolución del examen; cuando el examen genera ansiedad y, como resultado, distorsiona el desempeño; cuando el estudiante no aprende la lengua para su uso en la vida real; y cuando la preparación para el examen tiene un efecto en la carga de trabajo afectando también la motivación. De acuerdo con Yi-Ching (2009), uno de los primeros efectos negativos que un examen puede generar es el acortamiento de los contenidos del curso para dirigir la enseñanza a la práctica de los ejercicios del examen, provocando que los alumnos aprendan el lenguaje utilizado en el examen (*test language*) en lugar del lenguaje que aprenderían en un curso normal, ocasionando que los maestros ignoren temáticas y actividades que no estén relacionadas a aprobar el examen.

Por otro lado, la dirección positiva se da, a decir de Alderson y Wall (1993), cuando el examen fomenta el aprendizaje y la motivación en el salón de clases de lengua. Para Messick (1996) el *backwash* tendrá un impacto positivo solamente si las actividades para el aprendizaje difieren mínimamente de las requeridas para preparar un examen y deben reflejar la lengua en la producción y comprensión oral y escrita. Hughes (2003) explica que los exámenes de lengua a gran escala pueden tener efectos benéficos, si se implementa una serie de medidas relacionadas con una amplia muestra, impredecibilidad de los exámenes, evaluación directa, por criterio y basada en objetivos, así como apoyo a profesores y alumnos para adaptarse al instrumento. Green (2003) plantea cuatro condiciones para un efecto *backwash* positivo. En primer lugar, aquí coincide con Messick, deben utilizarse las habilidades y es necesario que exista una coincidencia entre el momento de aplicación de las habilidades y el examen. Green también señala que el examen debe percibirse como una actividad importante y con un grado de dificultad que puede superarse con adecuada preparación, además de que los alumnos deben coincidir en las percepciones mencionadas. En seguida, presentamos el estudio llevado a cabo con el objetivo de identificar el efecto *backwash* y

su dirección, provocados por un examen de competencia para evaluación sumativa en una institución educativa de nivel superior.

Metodología

El objetivo de la investigación fue analizar el efecto *backwash* de un examen de lengua inglesa, llamado generalmente “examen *mock*” por la comunidad estudiantil dentro de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de México (seudónimo). Esta prueba corresponde a un nivel B2, es similar al examen *First Certificate in English* (FCE) de *Cambridge English Language Assessment* y se realiza dentro de la Unidad de aprendizaje Lengua Inglesa VI, cumpliendo dos funciones; la primera es medir el nivel de dominio de la lengua inglesa que el alumno debería poseer con respecto al semestre cursado y el MCER (2001), y la segunda es asignar un puntaje dentro de la asignatura de lengua inglesa correspondiente, tal como un examen de logro dentro de la clase.

Con el fin de analizar el efecto *backwash* que rodea este examen, el presente estudio utilizó un método cualitativo, siguiendo las investigaciones realizadas por Aftab, Quereshi y William (2014) y Tajeddin y Dabbagh (2015), quienes incluyen las perspectivas de los participantes en el proceso evaluativo para demostrar la presencia de un efecto *backwash*. Para este estudio se emplearon entrevistas y grupos focales siguiendo las recomendaciones de Fulcher (2010), autora que remarca el uso de instrumentos como encuestas, entrevistas, observaciones de clase, análisis de libros y grupos focales para el estudio del efecto *backwash*. Las etapas en las que se desarrolló la investigación fueron cuatro:

1. Entrevista a cuatro docentes de lengua inglesa para obtener información sobre el examen y sus efectos en la enseñanza.
2. Realización de dos grupos focales conformados por seis alumnos que habían participado en las clases de los maestros entrevistados,

- con el objetivo de conocer las percepciones del alumno sobre el examen *mock* y sus efectos en la enseñanza y aprendizaje.
3. Transcripción de las cuatro entrevistas y los dos grupos focales.
 4. Análisis de los resultados obtenidos haciendo uso de la técnica de categorización de patrones (*pattern coding*).

Para mantener el anonimato de los participantes, a cada uno se le asignó un pseudónimo que correspondía a una letra en el caso de los docentes (A, B, C, D), y un código para los alumnos compuesto de diferentes abreviaturas, F para femenino y M para masculino, edad (en números cardinales), y el grupo focal correspondiente (GF1, grupo focal 1, GF2, grupo focal 2). Cabe señalar que todos los participantes provenían de la misma institución y habían realizado el examen (alumnos) o conocían su aplicación (docentes), por lo que las consecuencias de la presencia del examen se notaron en ambos instrumentos de recopilación de información utilizados en la investigación.

Análisis de resultados

El análisis tuvo como finalidad encontrar evidencia de *backwash* en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el discurso de los participantes y, enseguida, se analizó la dirección que tomaría el efecto, ya fuera positiva o negativa. Para analizar la información, se transcribieron las grabaciones de las entrevistas individuales y de los grupos focales, y se analizaron minuciosamente las transcripciones para identificar temas predominantes, identificados mediante la técnica de categorización de patrones. Para ello se asignó un tema o categoría a cada extracto de la transcripción y se obtuvieron tres grandes temas, importancia del examen, efecto *backwash* en la enseñanza y direccionalidad del *backwash* de la prueba. En seguida, se da cuenta de los hallazgos en referencia a este último tema.

Evidencias de un efecto *backwash*

En el análisis de las entrevistas de docentes y grupos focales de alumnos, se pudieron notar gracias a algunos comentarios, acciones que pueden ser prueba del efecto *backwash* debido al examen de lengua. En el caso de los docentes, se señalan especialmente cambios en la planeación y los materiales diseñados para la práctica del examen, esto podría ser, de acuerdo con Smith (1991, en Spratt, 2005), un indicio del efecto *backwash*, una enseñanza para el examen. Este tipo de enseñanza puede notarse en el comentario del Docente C:

En inglés VIII llevar el ejercicio de CAE es opcional [...] sólo si querías llevar el ejercicio sino puedes llevar cualquier otro tipo de ejercicios [...] en cambio una clase de preparación [...] y de lo que escuché de los que hicieron seis exámenes [...] como tienes ese examen como profesor esperas el resultado de tus alumnos entonces lo haces todo encaminado a este tipo de ejercicios [...] Docente C.

Como puede percibirse en el comentario anterior, este tipo de enseñanza se caracteriza, además por el uso, por la creación o adaptación de materiales similares al formato, que cubren los mismos contenidos de la prueba. La docente B ahonda más al respecto con el uso de exámenes de práctica similares al examen *mock*:

[...] Son exámenes de práctica que incluyen todas las secciones del examen *mock* y se hace de acuerdo a los tiempos y se hace muy apegado a como se hacen estos exámenes en realidad [...] dándoles a conocer a ellos el tiempo que disponen y que estén familiarizados con el tipo de ejercicios que van a contestar [...]. Docente B

Además del empleo de materiales dirigidos específicamente a la preparación para el examen, existe un evidente interés en desarrollar estrategias

especialmente para resolver la prueba, hecho que diferencia la enseñanza de una clase de inglés general sin la presencia del examen, donde únicamente se dirige la atención a desarrollar las habilidades comunicativas del alumno y su autonomía en la lengua, tal como puede apreciarse en el comentario de la Docente A:

[...] En otros semestres donde no hay un examen *mock* en sí [...] o el programa no establece que al final tenga que haber un examen pues hago un portafolio pero es de otro tipo hago actividades...son un poco más libres y más enfocadas a llevarlos a un nivel de autonomía del inglés en general [...] no necesariamente del examen [...] En un examen *mock* también practican todas las habilidades [...] pero está un poco más dirigida a la aplicación del examen [...] ellos tienen que desarrollar ciertas estrategias para contestar el examen también aparte de las estrategias de lectura estrategias para la comprensión auditiva [...] etcétera [...] Docente A.

Entre los comentarios de los alumnos también pueden percibirse pruebas de que el examen de lengua inglesa analizado implica un efecto *backwash*. Los comentarios de los alumnos coinciden, por ejemplo, en que los materiales que se utilizan en una clase donde existe un examen *mock* cambian, pues se emplean ejercicios como: cuadernos, fotocopias o actividades más enfocados en la resolución del examen que en el desarrollo de sus habilidades comunicativas generales. Tal como puede leerse en las palabras del siguiente alumno:

[...] Es una gran diferencia porque en el semestre de *mock* ella hace más ejercicios enfocados al FIRST y en los demás no le daba como tanta importancia, pero si nos daba como las etapas del examen / [...]. E5F21GF1.

El empleo de diversos materiales, de acuerdo con los comentarios de los discentes, conllevó a su vez a un aumento en la carga de trabajo, un factor que es considerado por Yi-Ching (2009) como un efecto *backwash*

del examen. El aumento en la carga de trabajo puede percibirse en los comentarios de los siguientes alumnos:

[...] Bueno cuando tienes *mock* te dicen chicos vayan a esta página [...] vayan al SAC [...] vayan a la fotocopidora les traje más ejercicios para que los contesten [...] trabajen en equipo [...] hay otro compendio [...] cuando no [...] no estamos bajo presión y el material extra no nos lo dan, pero si te dejan trabajo en el libro y en el *workbook* [...] E6F21GF1.

[...] Bueno como también llevamos el libro de Ready for FIRST pues vimos los temas de ahí [...] pero en nuestro caso con miss B aparte repasamos muchos los exámenes hacíamos práctica de examen como cada 15 días [...] E2F21GF1.

Los aspectos mencionados anteriormente evidencian que el examen *mock* tiene un efecto en la enseñanza en la clase de lengua en la Unidad de Aprendizaje Lengua Inglesa VI desde el punto de vista de los principales implicados, docentes y alumnos.

Dirección del efecto *backwash*

El efecto *backwash* ha sido caracterizado principalmente en dos direcciones, una dirección positiva y una dirección negativa, dependiendo de si esta impide o promueve el cumplimiento de los objetivos educativos. Dentro de la prueba analizada pudieron notarse, en los comentarios de alumnos y maestros, evidencias de ambas direcciones, además, de una dirección distinta, la cual ha sido catalogada como “dirección invariable”.

Dirección positiva

Un efecto *backwash* con dirección positiva es evidente cuando el examen tiene un buen efecto en los implicados, como señalan Fulcher y

Davidson (2010), llevando a docentes y alumnos a realizar acciones que, de otra forma, no harían. Por ejemplo, preparar las lecciones más cuidadosamente, cumplir con las tareas en casa, tomar la materia con seriedad, hacer que los alumnos pongan atención, se preparen mejor e incrementen la motivación. En cuanto al examen *mock*, los comentarios de los maestros y alumnos reflejan aspectos que hablarían de un efecto con dirección positiva, en especial en las clases de las docentes A y B.

Entre las características del efecto *backwash* del examen encontradas en los comentarios de entrevistas y grupos focales, se pueden percibir algunas: el incremento del interés de los alumnos, una planeación más concienzuda, la creación de materiales para una mejor preparación para los alumnos y una relación lógica entre la clase y el examen de lengua, esta última visible por la similitud entre los ejercicios realizados en la clase y los contenidos del examen. Además de esto, el examen podría acarrear un efecto positivo por las partes que lo componen, pues al evaluar las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir, escuchar), se encontró que también induce a una práctica más completa en las clases, como puede observarse en el siguiente comentario, cuando se le preguntó al docente sobre las habilidades en las que se enfocó en la clase:

— [...] A todas (las habilidades) por igual para que tuvieran práctica en todas las áreas en todas las habilidades [...].

— Entrevistadora: ¿por qué? [...].

— Porque son igual de importantes y se evalúan de cero a cien todas/ pues todas tienen el mismo valor en el examen [...] Docente B.

El examen se caracteriza por sus características similares a un examen de certificación, por su imprevisibilidad, pues los contenidos no corresponden a una unidad del curso, sino que intentan medir la competencia comunicativa global del alumno en un nivel B2 dentro del MCER (2001). Este aspecto puede ser tomado como parte de un efecto positivo

de la prueba, según Hughes (2003), dado que la impredecibilidad del examen reduce las probabilidades de que este condicione la enseñanza. Esta característica de imprevisibilidad del examen *mock* puede percibirse en el comentario del docente D:

[...] En el *mock* era como yo les comentaba a los alumnos [...] está un poquito complicado adivinar que va a venir tal o cual vocabulario [...] o sea sí en el examen real [...] te califican que tengas vocabulario y que te sepas las preposiciones, pero no te preguntan específicamente la oración [...] sino que los ejercicios están estructurados y de manera inconsciente los alumnos tienen que saberse algún tema de gramática para poder contestar [...] Docente D.

Otro aspecto importante dentro del examen de lengua analizado, que podría ser prueba de una dirección positiva, fue la participación de los docentes. El examen integra a los docentes en el proceso evaluativo en sus distintas etapas: en la organización de la prueba, su aplicación y en su calificación. Al involucrarse en la prueba los docentes conocen el examen, elemento que es considerado por Hughes (2003) como un punto que forma parte del *backwash* positivo, ya que tener conocimiento sobre el examen, sus especificaciones y el tipo de reactivos utilizados, hace el proceso evaluativo más incluyente. Esto puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista a la docente A:

—Entrevistadora: ¿En qué forma participó usted en la evaluación por medio del examen *mock* dentro del diseño [...] aplicación y/o puntaje?

—Docente A: Yo soy la secretaria de la academia de inglés y junto con la presidenta organizamos el examen.

—Entrevistadora: ¿Me podría explicar un poco más sobre esto?

—Docente A: Pues estuve organizando los exámenes separándolos, reuniendo a los maestros que iban a evaluar el examen oral.

En la perspectiva de los alumnos, el examen también tuvo efectos positivos, pues de acuerdo con los comentarios de algunos de ellos, se utilizó como una forma de motivación que los llevó a prepararse mejor, a practicar más ejercicios de expresión oral en clase, o a trabajar con ejercicios de gramática fuera y dentro de esta, con el objetivo de obtener buenos resultados. Incluso algunos alumnos manifestaron que el examen aumentó su motivación para presentarse a una evaluación de certificación real. El incremento de la motivación debido a una prueba es considerado por Fulcher y Davidson (2010) como una característica del *backwash* positivo o benéfico. Esta motivación pudo percibirse en los comentarios de algunos alumnos, como en el caso de la alumna E3F20GF2, quien se decidió a realizar el examen real de certificación al conocer sus resultados en el examen:

[...] Obtuve una B más o menos (en el examen *mock*) y eso me motivó y dije entonces voy a hacer el FIRST de verdad y también me motivó a tomar clases de preparación para la certificación de otras lenguas que estudio [...] E3F20GF2.

El examen propició, de acuerdo con los comentarios de los alumnos, que se utilizaran diversos recursos dentro de la clase, para preparar más exhaustivamente la prueba, tales como compendios, libros, fotocopias con ejercicios extras, tal como puede percibirse en el siguiente comentario:

[...] Cuando tienes *mock* te dicen chicos vayan a esta página [...] vayan al SAC [...] vayan a la fotocopidora les traje más ejercicios para que los contesten [...] trabajen en equipo [...] hay otro compendio [...] E6F21GF1.

A pesar de que los aspectos anteriormente descritos podrían evidenciar una dirección positiva del efecto *backwash* de la prueba, durante las entrevistas y los grupos focales también se notaron algunos aspectos que podrían apuntar a una dirección negativa.

Dirección negativa

El examen de lengua analizado también generó, como lo comentamos, efectos con tendencia a una dirección negativa. Estos efectos se notaron en la Docente D, con menos tiempo de experiencia como profesora en la enseñanza de lenguas. El efecto adverso puede darse si existe un desbalance en la enseñanza de algunas habilidades sobre otras para la resolución del examen, generando un desbalance entre las habilidades y los contenidos de la clase. Como se observa en las palabras de la Docente D, quien admite haber dado mayor importancia a los ejercicios de la parte de *Use of English* en contraste con otras habilidades como *speaking*:

[...] Considero que los alumnos se tienen que acostumbrar un poco más a los ejercicios de *use of English* que a los demás como *writing* (reflexiona) [...] entonces yo traté de darles muchos tips y hacer un montón de ejercicios [...] Y muchos me dijeron [...] que sintieron que les faltó practicar *speaking* [...] nosotros sentimos que en el *use of English* nos fue muy bien [...] porque prácticamente nos sabíamos de memoria cómo son los ejercicios y qué hacer y etcétera [...] pero en las otras habilidades sobre todo en *speaking* nos costó trabajo [...] Docente D.

Además del desbalance en la enseñanza de algunas habilidades, existe el riesgo de que el examen tenga un efecto negativo en la enseñanza porque promueve el uso de algunos materiales, en especial el libro. De acuerdo con Cheng (1997) un uso excesivo del libro que trata la resolución del examen puede generar un efecto *backwash* negativo, limitando las oportunidades de aprendizaje de los alumnos a la resolución de ejercicios del manual. En los grupos focales, algunos comentarios de alumnos podrían señalar un uso excesivo del libro que podría ser una característica del *backwash* negativo, tal como lo muestra el siguiente comentario de la alumna E4F21GF1:

[...] Las clases estaban enfocadas al puro libro y hasta en algunas ocasiones nos dejaba salir antes porque terminábamos la unidad porque íbamos como muy adelantados [...] pero pues nunca nos puso a hacer *writing* o *speaking* o examen en clase [...] E4F21GF1.

El formato del examen también implicó problemas vinculados a su similitud con un examen de certificación FIRST (B2). Es bien sabido que, al ser un examen de competencia lingüística, el examen de certificación evalúa de forma global el nivel de lengua B2, sin centrarse en un contenido del curso específico. En un examen de certificación, los puntajes obtenidos al final de la certificación real señalan con un descriptor lo que un alumno puede hacer por cada habilidad, dependiendo de la nota obtenida y transformada en letras (A, B, C), con lenguaje comprensible para el alumno y que está en su hoja de resultados. En el examen *mock*, se intenta seguir el mismo procedimiento para la obtención de notas, pero en lugar de obtener una letra, los alumnos obtienen un puntaje que se agrega a su nota general del curso, el cual corresponde al 40 % de la nota total dentro del segundo parcial, pero no obtienen una hoja de resultados con sus debidos descriptores. Al carecer de descriptores, acordes a su puntaje, que ayuden a hacer más comprensibles los resultados, alumnos y maestros señalan una falta de información que podría ser considerada como un efecto *backwash* negativo del examen, pues el formato similar a un examen de certificación dificulta a los docentes poder proveer una retroalimentación individualizada y limita que los alumnos conozcan los puntos exactos en donde debe seguir practicando, ya que el resultado representa únicamente una cifra, tal como se puede percibir en el siguiente comentario de la alumna E3F21GF1:

[...] Pues con los resultados si tuviéramos una retroalimentación vas viendo lo que vas bien y lo que te falta [...] pero ya viéndolo así [...] son puras cifras para ver cómo van los alumnos [...] siento que esas cifras

nada más les ayudan a los directivos [...] si te ayuda pero en cambio no tienes nada a cambio más que tu calificación [...] E3F21GF1.

Al proporcionar el resultado sólo como un puntaje, el momento de la evaluación resulta el menos oportuno, pues el examen se realiza al final del curso, cuando las clases han terminado, lo cual reduce las oportunidades de retroalimentación y las actividades de remediación de los puntos débiles de los alumnos. Tal como se puede leer en el siguiente comentario de la Docente B:

[...] Como es lo último del semestre como profesor ya no podemos hacer algo más [...] no se les puede dar retroalimentación tampoco por el tipo de examen que es como de certificación [...] Docente B.

El peso que tiene el examen en la vida académica de los alumnos, que da cuenta de una manera más objetiva su nivel de competencia comunicativa, por su similitud con un examen de certificación, también puede ocasionar en los maestros sentimientos negativos, como la presión generada por un miedo a resultados desfavorables, lo cual es considerado por Alderson y Wall (1993, en Fulcher y Davidson, 2010) como una característica que podría resultar en una dirección negativa del *backwash* de una prueba. Estos sentimientos de presión y miedo a resultados adversos pueden percibirse en el comentario de la Docente D:

[...] La presión que yo tenía porque los alumnos pasaran [...] pues si bien a uno no lo califican [...] así como todos tus alumnos reprobaron [...] pero yo sí me sentía como responsable porque estoy con ellos [...] yo me sentía presionada porque no sabía si les iba a ir bien [...] obviamente no me van a decir ay Docente D es tú culpa [...] no yo sé que no [...] pero yo decía espero que pasen que les vaya bien [...] Docente D.

En los comentarios de los alumnos y de los maestros, se identifican sentimientos de presión y desmotivación al ver que los resultados obtenidos no empataban con sus expectativas. Tal como se puede leer en los siguientes comentarios de una de las alumnas:

[...] Sientes la presión por el hecho de que vas a hacer un *mock* / porque quieres salir bien ahí porque es a lo que te estás dedicando/ (...)" E2F21GF1.

[En el examen] No me fue muy bien sí salí muy baja/ si te sientes mal porque dices tanto prepararme/ te sientes fatal/ porque sí te da el bajón/ dices si no hubiera hecho esto [...]. E2F21GF1.

Además de estos sentimientos, los alumnos y docentes comentaron que hubo mayor carga de trabajo que un curso normal. La carga de trabajo es considerada por Yi-Ching (2009) como una característica de un efecto *backwash* negativo. Según puede verse en los comentarios, la carga de trabajo era para ambos participantes, ya que el alumno tenía que realizar diferentes ejercicios para realizar el examen, y el docente tenía que crear, buscar o adaptar materiales además de revisar dichos ejercicios:

[...] Yo siento que nos faltó más ejercicios (de escritura) pero como (Docente A) tenía mucho trabajo revisando exámenes y así creo que fue la habilidad que más descuidamos y pues si nos enfocamos más en el *listening* y en el *reading* [...] E2F21GF1.

De acuerdo con los aspectos hasta aquí referidos, se podría afirmar que el efecto *backwash* del examen *mock* se manifestó en ambas direcciones, en una dirección positiva y una dirección negativa, pero además se detectó una dirección donde la clase se mantuvo más cercana a la enseñanza de inglés general, por lo que fue denominada "invariable".

Dirección invariable

En la literatura existe un tipo de dirección que es denominada dirección neutra (Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., y Ferman, I., 1996), la cual se caracteriza porque no existen actividades especiales, no existe un tiempo específico para la práctica, no se desarrollan nuevos materiales, todo como consecuencia de un mínimo conocimiento de la prueba. En el presente estudio existió un caso particular encontrado en el Docente C, que no ha podido incluirse en ninguna de las dos direcciones y que tampoco podría incluirse en una dirección neutra, pues el maestro tenía conocimiento de la prueba y ha sido su conocimiento del efecto *backwash* y sus valores en la enseñanza los que lo llevaron a no practicar para el examen, es por ello que se ha denominado dirección invariable. Su perspectiva de la enseñanza puede identificarse en sus propias palabras:

[...] Por no traumar a los alumnos (con referencia al examen) / porque ya conocía un poco del efecto que tiene en los alumnos/ de vas a pasar el examen tienes que pasar el examen [...] entonces pareciera que los estamos preparando para el examen no para inglés no para conocimiento general de la lengua y entonces yo me enfoqué a esa parte/. Docente C.

La primera característica que se identificó en esta dirección fue que las prácticas de enseñanza del profesor no fueron modificadas por el examen, el docente continuó impartiendo la clase de inglés de forma normal, de acuerdo con sus valores de enseñanza, tal como puede observarse en el comentario de una de sus alumnas:

[...] Porque sí nos daba clase, pero no se enfocaba en ese formato del examen el maestro/ nos hacía la clase así normal/ nos hizo el *speaking* sólo para el primer parcial como exposición / [...] sí era muy dinámica su clase, pero era como otra clase de inglés así normal y no una clase

de preparación [...] sí practicábamos porque nos dejaba hacer *podcast* cada semana y hacer *writings*/ sí nos ayudaba, pero no es como con los tiempos específicos de va a venir esto/ o es así para el examen [...].” E1F21GF1.

Además de que sus prácticas de enseñanza no se modificaron, el docente explicó que en la clase incluyó las cuatro habilidades con el objetivo de continuar con el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa de los alumnos, y no precisamente con el desarrollo de estrategias para la resolución del examen, como puede verse en el siguiente comentario:

[...] Me enfoqué a todas (las habilidades) [...] no es que mi clase sea perfecta (risas) [...] pero les di ejercicios para cada una [...] ellos leían y llegaban a clase y el ejercicio lo hacían en clase [...] ya que respondieran las preguntas que yo les daba o que hicieran un reporte en clase [...] el *reading* cada ocho días era entregarme el reporte de su *podcast* [...] en el *writing* cada que había parcial escrito en el libro de texto que es enfocado para FCE ahí era el *writing* para la siguiente clase [...] era en el libro y con las copias de Premium y en el *speaking* estas actividades con la televisión y otras actividades del *resource pack* y de gramática fueron los ejercicios [...] Docente C.

Más allá de la inclusión de las diferentes habilidades, es importante mencionar que el docente utilizó materiales diversos, entre los que se encuentran algunos originales, lo que difiere con el resto de los docentes que utilizaron materiales específicos en la preparación de sus alumnos para la prueba, tal como se puede observar en el siguiente comentario, donde explica qué materiales utilizó para desarrollar la comprensión oral:

[...] En audición tampoco hice un ejercicio de preparación (del examen *mock*) como tal porque lo que hacían mis alumnos era cada viernes ellos

escuchaban un *podcast* de una hora y media [...] el *podcast* era semanal y bueno mi idea era acercarlos hacia la lengua [...] Docente C.

Como señala en el comentario anterior, el uso de otros materiales también tuvo otras ventajas, como que los alumnos pudieran acercarse a la lengua y aprender otro tipo de vocabulario, tal como él mismo lo expresa:

[...] Había cosas que no sabían o los acercó a cosas nuevas y además si yo les hubiera dado preparación para el FCE [...] no se iban a acercar a decir física cuántica por ejemplo [...] Docente C.

Sin embargo, a pesar de que el docente mantuvo su enseñanza apegada a sus valores y no a la preparación del examen, también consideró incluir más ejercicios en relación con el examen para cursos futuros, estimando la práctica con exámenes como una buena estrategia para acercarlos a la prueba, sin que sea esta el eje de la clase, como se puede percibir en el siguiente comentario:

[...] Pero sí digo que pude haberles dado más ejercicios o dejarles más tarea enfocada a FCE [...] si pude haber hecho esa parte [...] de dejarlo de tarea y simplemente revisarlo [...] no me quitaría tanto tiempo de la clase y creo que sí sería una buena estrategia para acercarlos nuevamente al examen [...] Docente C.

Hay que comentar que la dirección invariable podría considerarse exclusiva para la clase del profesor C. Asimismo, se debe considerar que el número de alumnos que pertenecieron a su clase y que participaron en el grupo focal, fue reducido, ya que sólo una de sus alumnas asistió al grupo focal convocado, por lo que la información de esta clase y los efectos que tuvo el examen en ella son limitados. Sería oportuno investigar casos similares que aporten más elementos sobre este tipo de dirección.

Conclusiones

El estudio permitió tener un acercamiento a los efectos que tiene el examen *mock* dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa, en una institución de educación superior. Primero, se identificó que el examen acarrea consecuencias visibles en la clase de lengua, modificaciones como alteraciones en la planeación, creación y adaptación de materiales similares a la prueba, y un aumento en los ejercicios de práctica para resolver el examen, además de modificar la presión y motivación en alumnos y maestros. Todos estos elementos son posibles indicadores de que existió un efecto *backwash* provocado por la presencia del examen *mock*.

Las características del efecto son diferentes, por lo que no puede hablarse de una sola dirección del efecto *backwash* de la misma prueba, sino de varias direcciones que la misma prueba ha mostrado en los diferentes grupos. En el caso de la dirección positiva, encontramos que fueron los comentarios de las docentes A y B y sus respectivos alumnos, los que señalan características que podrían indicar una dirección positiva, entre las que se destacan; el interés de los alumnos, el uso de diferentes materiales, la relación lógica entre los materiales de la clase y lo evaluado en el examen, la inclusión de las habilidades comunicativas, la participación del docente en el proceso evaluativo, y la impredecibilidad de la prueba que no condiciona la enseñanza.

De la misma manera, existieron además indicios en los comentarios de docentes y alumnos que podrían apuntar a una dirección negativa, en particular aquellos realizados por la docente D y sus alumnos, debidos tal vez a su reducida experiencia como enseñante de lengua inglesa. Entre estas características, se hallan el aprendizaje de habilidades para resolver el examen en lugar de habilidades para el aprendizaje de la lengua, enseñanza para el examen, enseñanza basada en el libro, carga de trabajo, sentimientos de presión ante los resultados de los alumnos, desmotivación y falta de retroalimentación.

Por último, se planteó una dirección distinta llamada invariable, para denominar el caso particular del docente C, quien al conocer los efectos negativos del examen y acorde a sus valores de enseñanza, optó por limitar la práctica para la prueba, enfocándose en el desarrollo de las habilidades comunicativas de un inglés general y no para el examen. Esta dirección se caracterizó porque el examen no modificó sus prácticas habituales de docencia, y se distinguió también por la inclusión de las cuatro habilidades comunicativas sin enfocarse en una habilidad en especial, además de un trabajo mínimo con el formato del instrumento de evaluación, y un acercamiento a vocabulario desconocido por medio de otros materiales auténticos, tales como *podcast* o libros diferentes a los materiales de preparación para el examen usados por otros maestros.

Estos resultados apoyan la primera y la quinceava hipótesis de Alderson y Wall (1993); la primera que señala que un examen influirá en la enseñanza, pues todos los docentes optaron por modificar o no la clase debido a la presencia del examen; y la quinceava, que señala que los exámenes tendrán efectos distintos en algunos maestros y algunos alumnos, pero no en todos, como lo demuestra el presente estudio, dado que el efecto *backwash* no tomó una sola dirección, sino distintas direcciones entre los diferentes grupos, docentes y alumnos. De lo anterior, se puede concluir que el efecto *backwash* tiene direcciones diversas y que es necesario un estudio más amplio, incluyendo más participantes; alumnos, maestros, diseñadores de exámenes, y directivos, para conocer más sobre la dirección recurrente que adopta este efecto en la enseñanza. De la misma manera, se podría incluir un análisis diacrónico para conocer más sobre la dirección que el efecto *backwash* del examen *mock* tiende a adoptar en una dimensión longitudinal, estudiando los efectos de la misma prueba en diversos actores del proceso de enseñanza, y situando al tiempo como constante. Estos estudios, sin duda alguna, ayudarían a comprender más este efecto en un contexto determinado.

Referencias

- Aftab, A., Quereshi, S., William, I. (2014). Investigating the washback effect of the Pakistani intermediate English examination. *International Journal of English and Literature*, 5(7), 149-154. DOI: 10.5897/IJEL2013.0521
- Alderson, J. C. y Wall, D. (1993). "Does washback exist?" *Applied Linguistics* 14(2), 115-129.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. (1999). Backwash in Language Testing. *TOEFL Monograph Series*. Educational Testing Service.
- Cheng, L. (1997). How does backwash influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education* 11(1), 38-54.
- Cheng, L. y Curtis, A. (2012). Test Impact and Washback: Implications for Teaching and Learning. En Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B., Stoyhoff, S. (Eds.), *The Cambridge guide to second language assessment*. Cambridge University Press.
- Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B., Stoyhoff, S. (2012). *The Cambridge guide to second language assessment*. Cambridge University Press.
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2010). *Language Testing and Assessment an Advanced Resource Book*. Routledge Applied Linguistics.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Mejía, E. (2018). *Efecto backwash en la aplicación de exámenes mock en la Licenciatura en Lenguas. Tesis de maestría*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Messick, S. (1996). Validity and backwash in language testing. *Language Testing*. Educational Testing Service.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para*

las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Strasbourg, Francia: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya.

- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S. y Ferman, I. (1997). Test impact revisited: washback effect over time. *Language Testing* 13(3), 298-317. <https://doi.org/10.1177/026553229601300305>
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of backwash from exams. *Language Teaching Research* 9(1), 5–29. <https://doi.org/10.1191/1362168805l-r152oa>
- Yi-Ching, P. (2009). A review of backwash and its pedagogical implications. *VNU Journal of Science, Foreign Languages* 25 (4). <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/2441>

IDENTIFICACIÓN DE LOS RASGOS DE DESEMPEÑO ACADÉMICO EN EL NIVEL SUPERIOR MEDIANTE EL ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Nayeli Hernández González
María Estela Estrada Cortés

Introducción

Los procesos de toma de decisiones relativos al establecimiento del perfil real de ingreso, respecto del conocimiento previo de la segunda lengua en la Licenciatura en Lenguas, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), se ven obstaculizados por la insuficiente información sustentada en proyectos colegiados de investigación. En consecuencia, se desconocen los factores inherentes al desempeño de los estudiantes durante el trayecto de formación, los cuales influyen positiva o negativamente en el rendimiento de una cohorte generacional.

El estudio de las trayectorias escolares no es un proyecto académico innovador como tal en México, varias universidades públicas se han centrado en su estudio porque es muy relevante la información que

arroja sobre varios índices, como el de aprovechamiento y de eficiencia terminal. Sin embargo, no hay suficiente difusión, ni capacitación para el tratamiento y sistematización de los datos estadísticos en las instituciones de educación superior. El análisis de las trayectorias escolares no se había realizado en las cohortes de la Licenciatura en Lenguas, ya fuera por el desconocimiento y complejidad del proceso, las implicaciones de la cuantificación de los datos, ya por la dificultad en la descripción y la búsqueda de factores que determinan el seguimiento de las cohortes.

Cortés, F. y Palomar J. (2007) en su trabajo “El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior”, realizado en la Universidad Iberoamericana, es un estudio de trayectorias que tiene el objetivo de conocer la validez predictiva del EXANI II y el rendimiento académico, tomando como referente la correlación entre sexo, resultado del EXANI II, promedio general del bachillerato, desarrollo de la moral y el rendimiento académico dentro del primer año de la Licenciatura en Psicología. De igual manera, otra de las universidades pioneras en este tipo de investigaciones, es la Benemérita Universidad de Puebla, que en 2011 realizó un estudio sobre el perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas y el análisis de las trayectorias académicas, enfocado en las características de los alumnos y sus necesidades personales y sociales en el rendimiento académico dentro de la licenciatura (González. A., Castro, E., y Bañuelos, D., 2011). En 2017, se realizó el estudio de trayectorias escolares enfocado en la deserción para identificar las cualidades que se privilegian para la selección de candidatos (Pérez, B., 2017). No obstante, en la Facultad de Lenguas de la UAEMEX no se habían realizado estudios previos sobre trayectoria escolar, a pesar de contar con más de 10 generaciones de 2003 a la fecha de la Licenciatura en Lenguas (LLe).

Entre las bondades de los estudios de trayectorias escolares en los programas educativos de nivel superior, destaca la posibilidad de identificar una serie de factores que puedan afectar o beneficiar a los

alumnos y, por lo tanto, influir en los índices escolares de deserción, reprobación, y eficiencia terminal, entre otros. Asimismo, se pueden instrumentar estrategias correctivas y preventivas para atender oportunamente los diferentes problemas que inhiban procesos adecuados de permanencia y promoción de los estudiantes; o bien, promover acciones que demuestren beneficiar dichos procesos a lo largo de los estudios de licenciatura. La pregunta central de la investigación se planteó de la siguiente manera: ¿Qué tipo de factores influyen en la permanencia y desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas, particularmente en la materia de inglés? Con ello se buscó, entonces, identificar el tipo de trayecto de formación profesional real de los estudiantes en la LLe, generando datos fidedignos acerca de si influye o no el bachillerato de procedencia, los antecedentes en la segunda lengua, la causa prioritaria de la frecuente aprobación o reprobación de algunas unidades de aprendizaje del área de inglés. Otro aspecto importante para indagar fue la relevancia del papel que realizaban los tutores académicos, sus funciones y cómo ello favorecía o no los índices de permanencia y promoción de los estudiantes a lo largo de los estudios de la licenciatura.

A partir de lo anterior, el objetivo primordial de la investigación consistió en identificar los factores que intervienen en el desempeño escolar en la asignatura en inglés en una cohorte generacional, a saber: índices de aprovechamiento, permanencia, promoción y egreso de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas en la materia de inglés. El registro de datos referentes a los posibles factores que inhibían el rendimiento, como: lugar de residencia, bachillerato de procedencia, cambio de plantel, edad y sexo, contribuyó significativamente a establecer correlaciones entre las categorías de análisis.

Para ello, se partió de la premisa de que el currículo que actualmente articula el programa educativo, no es un producto acabado, ni de tipo rígido; antes bien, es una herramienta que debe someterse a ejercicios continuos de investigación y evaluación curricular. De hecho,

es una propuesta académica cuya instrumentación debe replantearse bajo la óptica de que cada generación de estudiantes tiene sus propias características. Además, debe considerarse que los escenarios educativos evolucionan continuamente; también sufren modificaciones las necesidades de los propios estudiantes, sus perfiles y condiciones del contexto universitario. De ahí que el estudio de la trayectoria escolar conlleve gran importancia, gracias a los datos cuantitativos y cualitativos que arroje.

Revisión de la literatura

Para este trabajo se consideró la *trayectoria escolar de inglés* (TE) como un componente extra dentro del historial académico general, ya que se busca saber si algunos factores de orden general determinan el desempeño en las asignaturas de inglés. La TE inglés se refiere al seguimiento de calificaciones y promedios de los estudiantes de la cohorte durante los ocho niveles de la lengua meta que cursaron durante su estancia en la licenciatura. Martínez (2000, en Ortega, 2015, p. 25) concibe la *trayectoria escolar* “como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico”. En consecuencia, el seguimiento de las generaciones representa una estrategia metodológica indispensable para analizar y conocer los factores que determinan el paso de los estudiantes dentro de un programa.

Por su parte, Rodríguez (1997, citado en Ponce de León, 2003) señala que el término: “se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos-administrativos que define el plan de estudios” (p. 10); por tal motivo, el estudio de las trayectorias escolares se centra no sólo

en cuestiones académicas, sino también en otros ámbitos de estudio: sociales, administrativos, económicos e institucionales. Como lo menciona Ortega *et al.* (2015), las trayectorias académicas responden a dimensiones como la institucional, la cual a su vez se vincula con “la eficiencia interna, el sistema eficiencia terminal, rendimiento y procesos de evaluación institucional ligados al desempeño de los estudiantes” (p. 26). Asimismo, el autor reconoce otra dimensión más, orientada hacia el estudio de “los comportamientos como rendimiento escolar, fracaso escolar, éxito, deserción, rezago, abandono, atraso, repetición, entre otros” (p. 26). En este mismo sentido, Guevera y Belelli (2012) mencionan que “la trayectoria o recorrido académico traduce el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución” (p. 47).

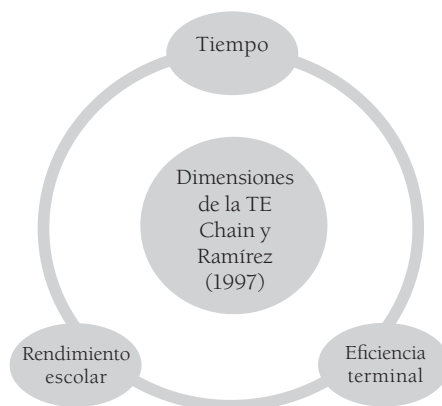
A partir de estas aportaciones y para esta investigación, se concibió la trayectoria escolar como un trayecto de una cohorte generacional, que abarca desde antes de su ingreso (antecedentes académicos), incluye factores durante sus estudios (rendimiento académico y personal) y después de su egreso (seguimiento de egreso). En consecuencia, se estudian las trayectorias tomando en cuenta los factores del crecimiento de los estudiantes y del plan de estudio. En términos de los factores que intervienen en el seguimiento de las trayectorias escolares, Tinto, 1989, citado en Ortega, 2015, plantea que:

[...] para evaluar los elementos que influyen en el éxito o fracaso de los estudiantes, se han empleado diversos métodos cualitativos y cuantitativos que analizan longitudinalmente cohortes completas en temas que van desde aspectos psicológicos propios del estudiante (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad, deficiencias en habilidades básicas no obtenidas en los ciclos previos, habilidades tecnológicas, aspectos sociales o ambientales (estatus social, género, raza), fuerzas económicas

(requerimientos del mercado y valor de retorno entre la inversión requerida para estudiar contra los beneficios esperados, problemas socioeconómicos, expectativas de los alumnos y de sus padres, organizacionales (tamaño de la institución, ambiente, recursos disponibles, estímulos para la socialización) e interaccionales (relaciones con sus compañeros y con los profesores y su integración al medio universitario) (p. 67).

Por su parte Vargas *et al.* (2014) mencionan que la adaptación de los estudiantes en el primer año de la carrera puede también influir en el fracaso o éxito de los alumnos, en conjunto con otros factores como los de tipo económico, la situación familiar, los estilos de afrontamiento de los estudios universitarios, así como el desempeño académico logrado en cursos anteriores. La conjunción de estas dimensiones se aprecia en la Figura 8 de manera cíclica en un continuo a lo largo de los estudios.

Figura 8. Dimensiones en la trayectoria escolar.



Fuente: Chain y Ramírez (1997, p. 2, citada en Hernández, 2021, p. 55).

Ponce de León (2003) añade que las trayectorias escolares pueden aportar evidencia fehaciente acerca de los niveles de productividad y rentabilidad de los procesos y recursos educativos desarrollados en el nivel superior.

Por ello, las instituciones de educación superior consideran el promedio general de bachillerato como factor que suma información sobre hábitos de estudio y antecedentes académicos de rendimiento apropiado.

Diseño metodológico

La investigación consistió en un *estudio descriptivo de tipo exploratorio*, para identificar los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas, mediante el análisis de la trayectoria escolar de una cohorte generacional. Se trató de un estudio cronológico de una cohorte a lo largo de sus cinco años de estudio, esto es, de 2012-2017 para la recolección, organización y procesamiento de datos durante 10 semestres.

El alcance del estudio consideró 196 alumnos que presentaron el Examen de Nuevo Ingreso al nivel superior (EXANI II), los cuales ingresaron a primer semestre del programa educativo en agosto del 2012. Asimismo, se incluyó a siete alumnos que ingresaron mediante solicitud de cambio de plantel, por lo que se sumaron a la cohorte mencionada. Para el estudio de la trayectoria de la materia de inglés, a lo largo de sus ocho cursos obligatorios, se eligió a 156 alumnos, quienes conformaron la población que optó por este idioma como su énfasis de especialidad. La edad de los sujetos fluctuó entre 17-58 y la edad promedio, 18 años. En esta generación se inscribieron 142 mujeres y 65 hombres.

El proceso de recolección y tratamiento de los datos se realizó en distintas etapas, de manera que fuera posible organizar sistemáticamente la información correspondiente a cada unidad de análisis de la cohorte generacional seleccionada. Como primer paso, se recopilaron los datos a través del Sistema Institucional de Control Escolar (SICDE), se catalogaron y codificaron en un libro de Excel. Se revisó cada *historial* de los alumnos para ver su estatus en cada semestre, escuela de procedencia, lugar de residencia, tipo de titulación, créditos cursados, tutor

asignado, asignaturas reprobadas. A partir de todo ello, se concentraron y codificaron los datos anteriores, y se hicieron las notas necesarias. El tratamiento de la información anterior se clasificó en las siguientes *categorías de análisis*: Bachillerato de egreso (tipo de planes de estudio), edad y sexo, lugar de procedencia, índice de absorción, índice de deserción (por género, por semestre, por lugar de procedencia, por reprobación), índice de reprobación (evaluaciones reprobadas, asignaturas de mayor y menor reprobación), rendimiento escolar, duración de los estudios, situación académica (regular-irregular), eficiencia terminal, titulación. La codificación se realizó por colores; por ejemplo: naranja para la categoría de deserción, verde para la categoría de lugar de residencia, etcétera.

Otra unidad de análisis comprendió los resultados del examen de selección: EXANI II y las respectivas áreas que evalúa. Esta variable también fue de suma importancia para analizar el nivel de correlación entre el resultado global del examen de ingreso, el resultado de la sección de inglés y el desempeño académico durante sus estudios. Con ello, se comprobó la validez predictiva del EXANI II.

Resultados

Una vez ordenados los datos obtenidos en el seguimiento de la cohorte, se encontraron los siguientes resultados, los cuales se presentan en las siguientes *categorías de análisis*: régimen educativo público o privado, bachillerato de procedencia, sexo, lugar de residencia. Estos, a su vez, se correlacionaron con los índices de deserción y de reprobación, con la finalidad de aproximarse a la comprensión de los factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes de la LLe. Cabe reiterar que los gráficos que se presentan en esta sección son de elaboración propia, con base en los datos recuperados del Sistema de Control Escolar (SICDE) de la Facultad de Lenguas de la UAEMEX.

Régimen educativo público o privado

De los 208 alumnos de nuevo ingreso que conformaron el universo del estudio, el 75 % de los alumnos inscritos en la Licenciatura en Lenguas eran de escuelas públicas, esto es 156 estudiantes, en tanto que el 12 % (25 alumnos), provenían de instituciones privadas. Cabe señalar que, no se obtuvo la información correspondiente de otros 25 alumnos (13 %), dado que nunca registraron la información en el Sistema de Control Escolar o porque fueron alumnos de cambio de plantel. Sin embargo, tanto las escuelas públicas como privadas, pueden seguir un plan de estudios apegado a diferentes bachilleratos. Las escuelas públicas pueden ofrecer el plan de estudios de la UAEMEX o el plan de la SEP o, para ser más específicos, el plan de las Escuela Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM). De la misma manera, las escuelas privadas incorporadas a estos dos sistemas ofrecen el mismo plan de estudios. Esta variable parte del supuesto relativo a que los egresados del régimen educativo privado alcanzan un dominio de inglés superior en comparación de aquéllos provenientes de instituciones públicas de educación media (González y Castillo, 2004) y (Estrada, 2013).

Bachillerato de procedencia de las escuelas públicas

Los alumnos admitidos e inscritos en esta generación provienen en un 76.5 % de las EPOEM, pertenecientes a la SEP. En segundo lugar, se tienen egresados de los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEMEX, con un 23.5 %.

Bachillerato de procedencia de las escuelas privadas

En cuanto a escuelas privadas, se tiene que el 60 % de las escuelas de donde provienen los alumnos están incorporadas a la SEP y, por ende, se adhieren al plan de estudios del EPOEM. El 28 % se encuentran incorporadas al plan de bachillerato de la UAEMEX, y en un porcentaje mínimo (12 %) se encuentran alumnos que provienen de escuelas privadas con planes de la UNAM y del CENEVAL. En los planes de

estudio de estos subsistemas del bachillerato, se incluyen mínimamente cuatro semestres de estudio del idioma inglés, equivalente en teoría a los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (MCER, 2002).

Sexo

Los alumnos de sexo femenino representan el mayor número de la matrícula de nuevo ingreso, con un 67.8 % de alumnos aceptados, con una captación total de 63 hombres y 133 mujeres en el período 2012.

Lugar de residencia

Los lugares de residencia o de origen de los alumnos, se distribuyeron como se muestra en la Figura 9.

Figura 9. Lugar de procedencia de los alumnos de nuevo ingreso.

Lugar de Procedencia	No. Alumnos
Toluca (Centro)	82
Estado de México (otros municipios)	51
Zona Metropolitana del Valle de México	36
Sin Datos	26
CDMX	3
Estados Unidos	3
Guerrero	2
Querétaro	1
Guanajuato	1
Chihuahua	1
Morelos	1
Sonora	1

Fuente: Hernández (2021, pp. 98-99).

Como se aprecia, la representatividad mayor para el lugar de residencia son colonias de Toluca, lo que implica que los alumnos sólo deben tomar un medio de transporte (bicicleta, patineta, camión, taxi colectivo) y el tiempo de traslado no pasa de los 30 minutos. Como segundo lugar, los alumnos provienen de Municipios más alejados de la zona metropolitana del Valle de Toluca (ZMVT): Aculco, Amanalco, Atlacomulco, Capulhuac, Coatepec Harinas, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec, Ixtapaluca, Ixtapan de la Sal, Ixtlahuaca, Iztacalco, Jilotepec, Jocotitlán, Luvianos, Nicolás Romero, entre otros. Para poderse trasladar en transporte público a la Facultad de Lenguas, se requiere un tiempo de 1 a 3 horas. Algunos alumnos viajaron durante toda la carrera y otros optaron por cambiar su lugar de residencia a colonias circundantes a la Facultad de Lenguas, ya fuera rentando o viviendo con familiares. A continuación, se analizan otros índices representativos derivados del estudio de trayectorias escolares:

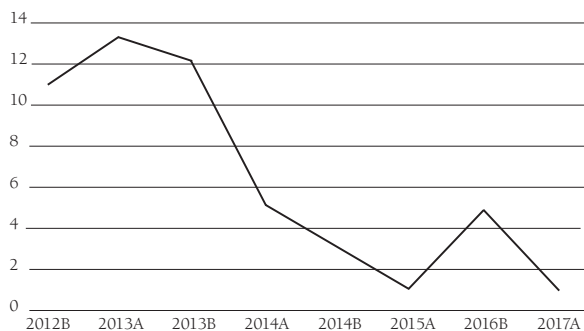
Análisis del índice de deserción

El índice de deserción fue más elevado en la población femenina, esto puede deberse a la naturaleza de la matrícula de la facultad, dado que un mayor número de mujeres se interesan por estudiar esta licenciatura. De este modo, el 70 % de las deserciones corresponde a mujeres y un 30 % a hombres.

Análisis de índice de deserción por semestre

El índice de deserción con respecto al semestre reflejó que los primeros tres semestres presentan un alto porcentaje de deserción, seguidos por el cuarto y noveno semestre. El semestre séptimo y octavo no presentó bajas. Esta información se presenta en la Figura 10.

Figura 10. Deserción por semestre.

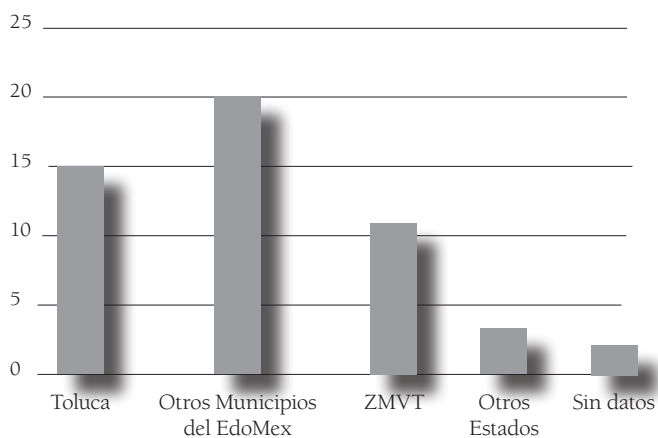


Fuente: Hernández (2021, p. 103).

Asimismo, se analizó la relación entre el número de alumnos que desertaron de sus estudios comparado con el lugar de procedencia. Los datos se presentan en la Figura 11.

Este estudio señaló que el mayor índice de deserción fue de alumnos que provienen de municipios del Estado de México, alejados del centro de Toluca.

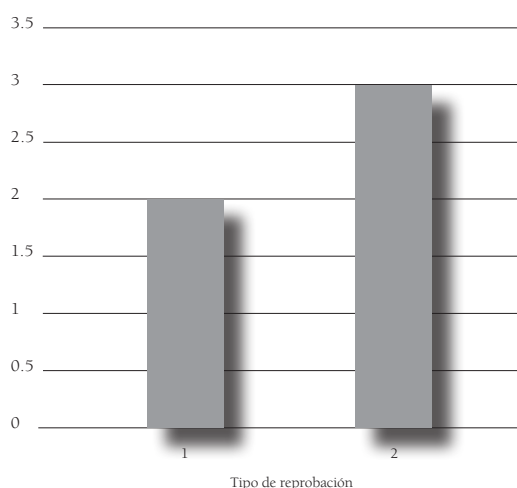
Figura 11. Deserción por el lugar de procedencia.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Hernández (2021).

En cuanto a la deserción por tipo de reprobación, se pudo observar que de los 51 alumnos que abandonaron la licenciatura antes de terminar sus estudios, cinco de ellos lo hicieron por cuestiones académicas. Más específicamente, 3 alumnos reprobaron una asignatura obligatoria por segunda ocasión y 2 alumnos excedieron el número de evaluaciones reprobadas en semestres ya avanzados, como se muestra en la Figura 12.

Figura 12. Deserción por tipo de reprobación.

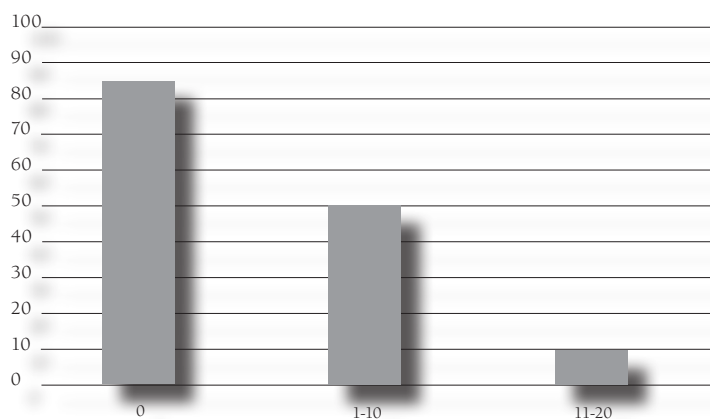


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Hernández (2021).

Análisis del índice de reprobación en los cursos de la materia de inglés

La generación 2012-2017 presentó un bajo índice de reprobación en los exámenes ordinario, extraordinario y título de suficiencia; el mayor porcentaje fue para los alumnos que no presentaron reprobación durante la carrera con el 58.7 %, seguido de los alumnos que reprobaron de 1 a 10 evaluaciones con el 33.7 % y; por último, los alumnos que reprobaron de 11 a 20 evaluaciones con el 7.4 %, como se muestra en la Figura 13.

Figura 13. Relación de reprobación de exámenes y número de alumnos.



Fuente: Hernández (2021, p. 105).

En la Figura 14 se presenta la relación observada entre los semestres del trayecto de formación profesional y la asignatura con menor índice de reprobados.

Figura 14. Asignaturas con menor índice de reprobación por semestre.

Semestre	Asignatura	% más bajo de reprobación
1°	Historia de la metodología	12 %
2°	Estudios Culturales de México	12 %
3°	Discurso público en español	6 %
4°	Enseñanza de una segunda lengua	10 %
5°	Docencia de las habilidades receptivas	6 %
6°	Docencia de las habilidades productivas del inglés	2 %
7°	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	6 %
8°	TSD Docencia de español para extranjeros	6 %
9°	TSC Taller de apoyo en inglés avanzado	0 %
10°	TSD Enseñanza de la gramática del inglés	0 %

Fuente: Hernández (2021, p. 105).

A partir de estos datos, se identifica claramente que en los primeros semestres, los alumnos tienen un mayor porcentaje de reprobación, pero conforme avanzan en los cursos de inglés, este porcentaje disminuye, reduciéndose a 0 exámenes reprobados. Las áreas de menor reprobación son temas selectos de docencia y complementarios. En la Figura 15 se pueden observar las asignaturas con mayor índice de reprobación por semestre. Este dato es muy importante, ya que permite identificar algunas áreas críticas en las que los estudiantes tienen problemas de rezago. Esto nos deja la tarea de analizar las causas de naturaleza multifactorial.

Figura 15. Asignaturas con mayor índice de reprobación por semestre.

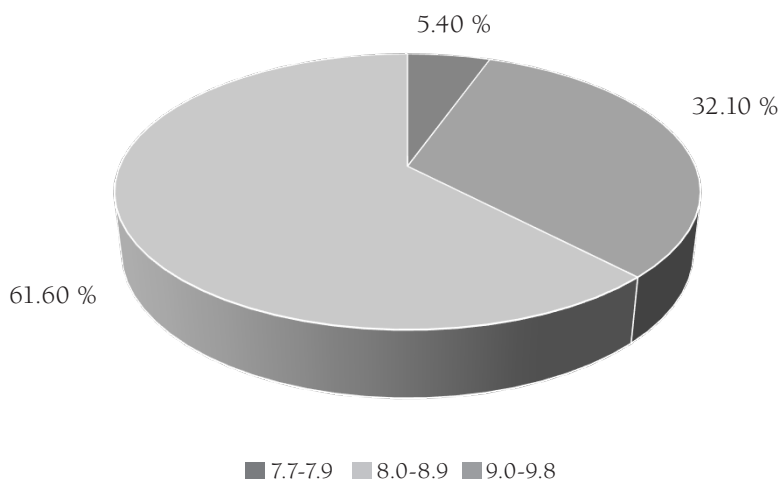
Semestre	Asignatura	% más bajo de reprobación
1°	Introducción a la lingüística	25 %
2°	Lengua francesa II	31 %
3°	Lengua francesa III	22 %
4°	Análisis literario en inglés	23 %
5°	Lengua inglesa V	35 %
6°	Morfo sintaxis del inglés	38 %
7°	Lengua inglesa VII	37 %
8°	TSLLEC fonética y fonología del español	20 %
9°	Seminario II	23 %
10°	TST Interpretación del inglés	22 %

Fuente: Hernández (2021, p. 106).

En cuanto al análisis de los promedios generales por cohorte (Figura 16) y, en correspondencia con la pregunta de investigación y el objetivo del estudio, referentes a la identificación de factores que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes para efectos de promoción; el rendimiento escolar se clasificó en tres categorías, la primera como

rendimiento bajo, que para esta generación fue de 7.7 a 7.9. En la segunda categoría se ubicó a los estudiantes de promedio medio, esto es de 8.0 a 8.9 y; la tercera, corresponde a un promedio alto de 9.0 a 9.8. De este modo, se observó que los promedios que más se repitieron fueron: 8.5, 8.9, 9.0 y 9.2.

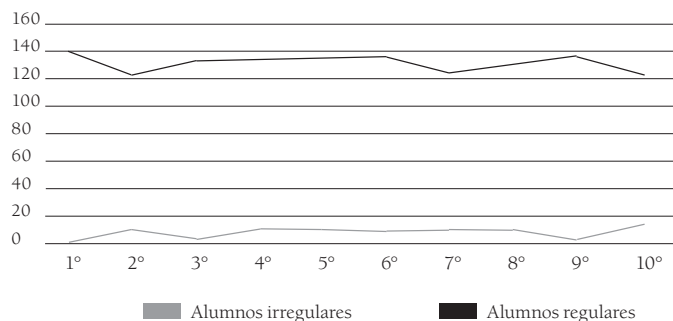
Figura 16. Promedios generales de la cohorte.



Fuente: Hernández (2021, p. 10).

En su mayoría, los alumnos no tuvieron evaluaciones reprobatorias, en tanto que en cinco casos hubo de 1 a 3 asignaturas reprobadas. Esto se demuestra en la Figura 17, con la gráfica de distribución de alumnos regulares e irregulares por semestre, en donde los regulares se ubicaron en un rango de 120 a 140 por periodo escolar.

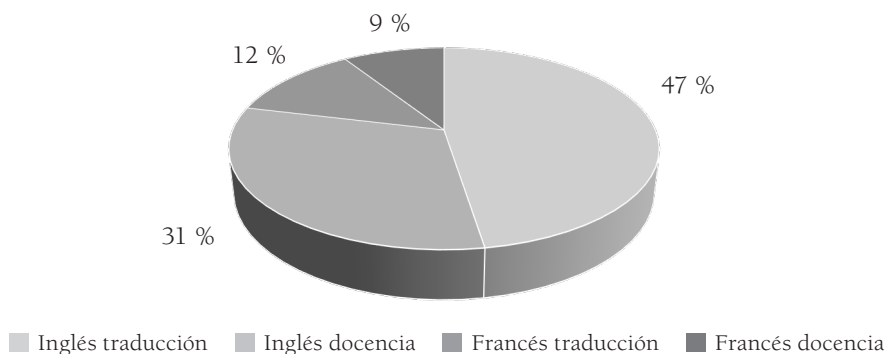
Figura 17. Alumnos regulares e irregulares por semestre.



Fuente: Elaboración propia.

La eficiencia terminal para esta generación fue de 80 %. En la Figura 18 se detallan los porcentajes recabados por área y lengua de énfasis. Cabe destacar que se trata de un porcentaje relativamente alto, pero no por ello altamente satisfactorio. Lo ideal para el programa es tener el 90 % o una proporción superior de alumnos que obtenga su título profesional al término de sus estudios. Esto lo señala el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM), en la categoría de estudiantes del instrumento de autoevaluación.

Figura 18. Eficiencia terminal por énfasis.

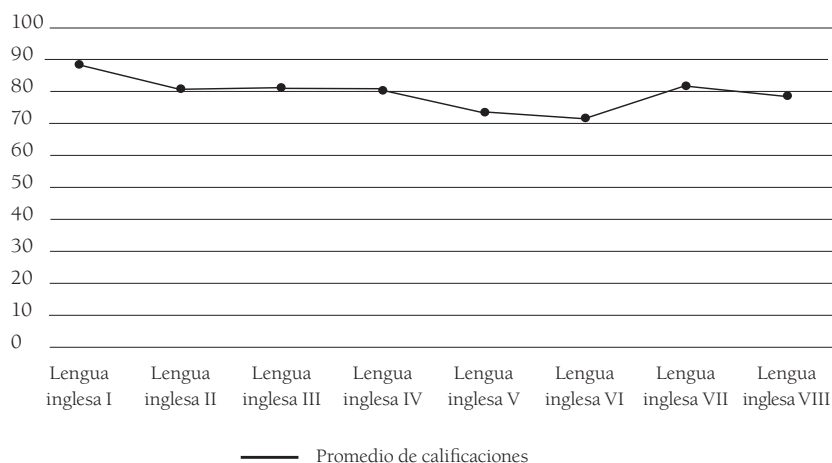


Fuente: Hernández (2021, p. 110).

Análisis de la trayectoria del énfasis en Lengua Inglesa

Para observar el desempeño en la competencia lingüística de los alumnos, se analizaron las asignaturas de lengua inglesa, tanto del énfasis en docencia como en traducción, ya que eran estos alumnos los que cursaron los ocho niveles obligatorios de inglés. En la Figura 19, se muestra con precisión la fluctuación en los promedios alcanzados por la cohorte a lo largo de los ocho cursos, destacándose la Lengua Inglesa VI con los porcentajes inferiores y la Lengua Inglesa I con los más altos.

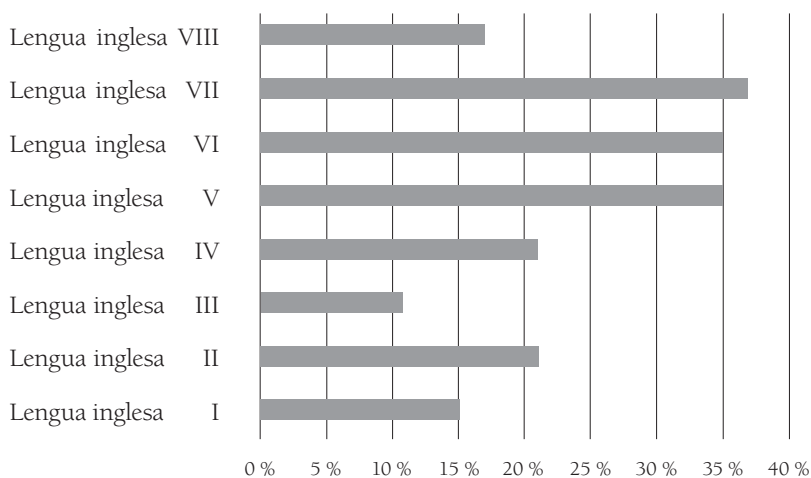
Figura 19. Promedio de lengua inglesa I-VIII por semestres.



Fuente: Hernández (2021, p. 113).

En ese mismo sentido, en la Figura 20, se aprecia el índice de reprobación de las asignaturas de inglés antes mencionadas. Este observó una distribución irregular, dado que en los cursos de Lengua Inglesa III, seguidos por los de I, VIII, II y IV se encontraron los porcentajes con menor índice de reprobación. En contrapartida, los cursos de Lengua Inglesa VII, VI y V registraron porcentajes superiores de reprobación.

Figura 20. Porcentaje de reprobación en las asignaturas de lengua inglesa.



Fuente: Hernández (2021, p. 113).

Discusión

Los resultados observados en este trabajo permiten identificar algunos factores obtenidos del estudio de las trayectorias escolares. Se pudo identificar a los alumnos de los diferentes planes de estudios y el tipo de régimen público o privado de procedencia para correlacionar este factor con los resultados de rendimiento académico. Al respecto, se encontró que no hubo planteles con los resultados sobresalientes en el desempeño académico en inglés, ni en el general. Tampoco se identificó alguna relación entre el subsistema de bachillerato de egreso y el rendimiento escolar. De la misma forma, tampoco se detectó alguna relación específica entre el bachillerato y el rendimiento en la asignatura de inglés. Sin embargo, sí se observó que los primeros tres semestres muestran un porcentaje bajo en la reprobación en el área de inglés, en cuanto al contenido temático del área de inglés en el EXANI II. Al respecto,

cabe señalar que este instrumento comprende dos subáreas: Comprensión de lectura y competencia lingüística. La primera se centra en la comprensión de textos, identificación de información específica y la obtención de información en textos descriptivos y argumentativos. En cuanto a la competencia lingüística, los alumnos se evalúan en lo que respecta a la identificación, reconocimiento y comprensión de expresiones sencillas y comunes relativas a rutinas habituales y referentes a las expresiones de pensamientos, intereses y necesidades básicas (Ceneval, 2011). Se corroboró que las mujeres son las más interesadas en ingresar a esta licenciatura, por lo que se debería promover el plan de estudios en los varones y terminar con el estereotipo de que los idiomas son sólo para mujeres, aunque ello no sea verdad, dado que hubo alumnos de bachillerato que mostraron un desempeño impecable en los estudios. En lo referente a la edad de los alumnos, este factor tampoco influyó en su desempeño. Si bien, los alumnos recién egresados tenían los conocimientos mucho más frescos, los demás mostraron madurez y mayor responsabilidad, por lo que tampoco fue un factor que influyera en el rendimiento al cursar la licenciatura.

Como parte de los hallazgos, se encontró que el 65 % de los alumnos que desertaron de los estudios de licenciatura fueron aquellos provenientes de municipios alejados de la ciudad de Toluca, como: Jilotepec, Ixtlahuaca, Temascalcingo, Tenancingo, Tilapa y Villa de Allende, entre otros. Esto puede significar que la obligatoriedad en el traslado diario a la Facultad de Lenguas puede conllevar los desafíos de seguridad, inversión en transporte y tiempo. La deserción se dio drásticamente en los dos primeros semestres, por lo que se debe fortalecer el servicio de la tutoría académica en este periodo. Por otro lado, el lugar de residencia de los alumnos no influyó en sus calificaciones, pues los estudiantes con los mejores promedios no tenían un lugar de residencia en común. De igual modo, se presentaron asignaturas con mayor reprobación; entre ellas se observaron asignaturas de lengua y de lingüística, por lo que se deben instrumentar talleres propedéuticos o remediales,

que ayuden a los alumnos a entender y aplicar mejor los contenidos. Por otro lado, las asignaturas enfocadas a la docencia, tanto unidades de aprendizaje obligatorias como optativas, presentaron un índice muy bajo de reprobación. Esto puede vincularse a la forma de evaluación o a la naturaleza de los contenidos del programa.

Derivado de estudios previos de las trayectorias escolares en las IES nacionales, se ha logrado la identificación de factores que inhiben el rendimiento académico y, al tiempo, se reconocen otros elementos que pueden fortalecer la instrumentación del programa educativo. Ahora se puede aseverar que una de las grandes aportaciones del análisis de estas trayectorias consiste en el debido sustento que aportan a los procesos de toma de decisiones, no sólo para la evaluación curricular, ya que permite diagnosticar, corroborar y dar seguimiento continuo al programa. También se favorece la instrumentación oportuna de estrategias preventivas y correctivas, las cuales contribuyan a elevar los índices de permanencia, promoción, egreso y eficiencia terminal en beneficio de la matrícula de estudios superiores.

Los hallazgos del presente estudio revelaron diferencias significativas en los factores lugar de residencia, bachillerato de procedencia y cambio de plantel, los cuales impactaron a su vez, favorable o desfavorablemente, en los índices de reprobación, titulación y rendimiento escolar. Sin embargo, se reconoce la importancia de dar continuidad a la investigación para identificar cuestiones de tipo cualitativo inherentes a la instrumentación real del plan de estudios.

En particular, este estudio de trayectorias escolares contribuye a reforzar la idea de que el currículo es parte de un dispositivo de formación integral compuesto por diferentes elementos que funcionan sólo si se ensamblan y se evalúan constante y permanentemente. Además, ello permite identificar de manera tangible y precisa los índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal y titulación.

Referencias

- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios y trayectorias escolares México*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/publragu.htm
- Chain, R. y Ramírez, M. (1997). Trayectoria escolar: un estudio sobre la eficiencia terminal en la UV. *Revista de la Educación Superior*, 102, 1-11.
- Chain, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 108-116. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15505105>
- CENEVAL (2011). Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI-II. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Décimo séptima edición. <https://www.uv.mx/ialnet/ialnetsis/files/2017/01/Guia-del-EXANI-II-2012-17-EDICION.pdf>
- Cortés, F. y Palomar, J. (2007). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica* 7(1), 199-215. [PLJ_Art_09.pdf.pdf](#) (ibero.mx)
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Council of Europe <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Estrada, M.E. (2013). *La competencia lingüística en inglés de los alumnos de nuevo ingreso a estudios profesionales de la UAEMéx: su medición y factores de incidencia*. Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, E. (2010). *El perfil de ingreso de los alumnos a la licenciatura del área de bibliotecología en México*. Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México

- García, R. y De la Torre, J.L. (2007). Titulación y rendimiento escolar. *Revista Sincronía*, 45. <http://sincronia.cucsh.udg.mx/garciawinter07.htm>
- González, A., Castro, E. y Bañuelos, D. (2011). El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 118-138. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351006.pdf>
- González, M.G. y Espinoza, M.A. (2015). Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la Universidad de Sonora. En Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. (2015). *Trayectorias Escolares en Educación Superior: propuesta metodológica y experiencias en México*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. <https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>
- González, V. y Castillo, M. (2004). *Competencia lingüística en inglés en estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. ANUIES-UAM Iztapalapa.
- Guevara, S. y Belelli, S. (2012). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *ReVIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5537886.pdf>
- Hernández González, N. (2021). *Trayectoria escolar: un análisis de la cohorte generacional 2012-2017 de la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas, UAEMéx*. Trabajo terminal de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana. En J. Ortega, *Trayectorias escolares en Educación Superior: propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 23-41). Universidad Veracruzana.

- Pérez, B. (2017). Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la licenciatura en geografía de la UAEMEX. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 345-371. DOI: 10.23913/ride.v7i14.291
- Ponce de León, M. (2003). *Guía del seguimiento de trayectorias escolares*. http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf
- Rabossi, M. (2014). Acceso (¿Ingreso?) a las Universidades Nacionales Argentinas: Permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), 1-25. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005
- Vargas, I.C.R., Cortés, J., Farfán, A. y Heinze, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina: Estudio de seguimiento a un año. *Salud Mental*, 34(4), 301-308. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000400002
- Vázquez, D. (2005). La validez de la evaluación de los programas de educación superior: requisito para su internacionalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(2), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/895Vazquez.PDF>
- Vera, J., Ramos, D., Sotelo, A., Echeverría, S., Serrano, D. y Vales, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 41-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200003

LA CULTURA EN LA DOCENCIA DE SEGUNDAS LENGUAS

STORYTELLING IN THE VIRTUAL CLASSROOM

Lilia Cecilia Ramos García

Barbara Bangle

Introduction

Reading is nowadays, and has always been, a crucial skill to develop, both for pleasure and for learning. Reading goes beyond the immediate task of lifting meaning from a particular passage. In one's native language, learning to read opens the doors that allow more complete participation in society. It is a major source of information, both of facts and vocabulary; it broadens one's literacy spectrum, affective and cognitive development, and intercultural learning (Bland, 2015) and reading fiction, in particular, contributes to one's empathy and understanding, fostering emotional intelligence.

In a language classroom, reading can help students in the development of rich lexical representations (Gillanders & Castro, 2011; Bland, 2015; Wright, 1996) and can promote not only creative reading but also writing (Ellis & Brewster, 2014; Wright, 1996). In addition, reading also offers different benefits such as creating windows that allow the reader

to obtain insight into other worlds, heightening intercultural understanding (Bland, 2015), developing critical thinking (Cambridge, 2020) and critical literacy (Bland, 2013). Therefore, reading becomes a vital skill to develop in the language classroom. However, if reading is said to be an essential learning element in the language classroom, how is the teacher to get students interested in reading? What should we, as educators, do?

This chapter presents the results of an action research project in which both a storybook reading and digital storytelling intervention were implemented to explore how, if at all, these techniques might foster an interest towards reading with a group of second grade primary school students. Four stories were selected to be read by the teacher from picture books and three stories were selected to be watched as digital stories. The results showed that both techniques reinforced students' interest in reading in English as a foreign language (EFL) and also showed that students had more positive attitudes towards EFL reading. Other visible outcomes were revealed, such as vocabulary growth, socioemotional development, and clear progress in the students' critical thinking skills.

Reading and storytelling

At seven and eight years old, children are beginners at reading and writing in their first language. They also start to develop as thinkers, and begin to notice the differences between a real and an imaginary world. They start to plan and organize how to carry out activities, and they can be relied on to take responsibility for class activities and routines (Slattery and Willis, 2001). Research has shown that meaningful learning experiences can provide opportunities to enhance and sustain language growth during these years. Therefore, primary language teachers should provide opportunities for young children to play with language while appreciating the sounds and meaning of words.

In providing meaningful learning experiences, Bland (2015) addresses the importance of creating language learning settings in which reading, and literature can expand the children's literacy spectrum, affective and cognitive development, and intercultural learning. Research shows that literature and reading give access to pieces of real language in which learners are exposed to ways in which grammar and word associations work, making it important for learners as early in their learning process as possible (Kersten, 2015). These result, in the words of Bland (2015) and Murphy (2014) in the children forming implicit learning mechanisms, as well as tolerance of ambiguity.

Using literature in a language classroom incorporates aspects of applied linguistics, as these texts provide an opportunity for robust word experiences (Gillanders and Castro, 2011; Bland, 2015; Wright, 1996) and can promote creative reading and writing (Ellis & Brewster, 2014; Wright, 1996). In addition, children's literature also offers different benefits such as providing windows into other worlds, intercultural understanding (Bland, 2015), critical thinking (Cambridge, 2015), critical literacy (Bland, 2013), and deep reading. Therefore, reading becomes an important skill to develop in the language classroom.

Storytelling refers simply to the telling of a story to people who are willing to listen. It is using the ancient traditions of oral lore, from stories and anecdotes to humor in jokes (Ellis & Brewster, 2014, p. 25). For the National Storytelling Network (2012), storytelling using not only words but all the components in a story, including gestures and mime, to encourage imaginative listening. Storytelling plays a vital part in enhancing language abilities. Thoughtfully chosen stories offer language learners opportunities to improve their English proficiency by presenting them with understandable and significant content (Nilsson, 2010, in Rahimi & Yadollahi, 2017). Storytelling is essential for fostering interaction and the exchange of meaning in language lessons, as it involves dialogue and facilitates a two-way connection between the storyteller and the audience (National Storytelling Network, 2012).

In language education for young learners, storytelling fulfills distinct purposes, such as interpreting experiences, portraying the roles of different story characters, bringing past events to life, making abstract concepts more tangible, and nurturing relationships while enhancing language abilities. There are different ways to tell a story and one of them is through storybook reading.

Storybook reading is the reading aloud of a story. It begins by using a picture book and then reading and telling the story aloud (Slattery & Willis, 2001). Literary and educational scholars have studied picture books to such an extent that they have been hailed as one of the most enriching and gratifying types of literature. It is vital to mention that images in picture books (books with pictures) are extremely important because they help students contextualize the topic of the text and help in the students' predicting and interpreting of meaning (Bland, 2015). Bland (2013) mentions that teachers need to train the learners' ability to create mental images while reading in a foreign language for the learners to achieve fluency and pleasure in reading.

This technique, storybook reading, is seen by many to promote early language learning and literacy of young children (Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A., 2004; Bland, 2013; Gillanders & Castro, 2011; Wright, 1996). Through storybook reading, in addition to practicing language and literacy skills, children experience vocabulary growth, motivation, language awareness, general curriculum knowledge, communication, knowledge of handling books, and many others skills (Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A., 2004; Bland, 2013; Wright, 1994). Storybook reading allows the teacher to foster a language acquisition environment by providing optimal input, which is language input slightly above the level expected from the young learners to produce (Bland, 2013). Gillanders & Castro (2011) mention that young English as a foreign language learners (YEFL) require incidental learning as well as the direct teaching of words. With the help and scaffolding strategies that teachers provide, storybook reading combines the

teaching of new words and then using those exact words while reading an exciting story aloud.

Over the past decades, digital technology has permeated every aspect of our lives, including education, and notably in the area of reading. As a result, the storytelling technique designated as digital storytelling (DST) has become a possible feature in both classes and at home. A new generation of stories appears incorporating computer-based technologies into the art of storytelling, blending media to enrich and enhance the written or spoken word (Frazel, 2011, in Rahimi & Yadollahi, 2017). Digital storytelling, according to the Digital Storytelling Association (2010), adds modern expression to the age-old forms of storytelling. Throughout time, humans have conveyed their knowledge, values, wisdom, and history through narrating stories. Today, new technologies facilitate the presentation and viewing of stories.

Digital storytelling combines multimedia, i.e. images, audio, video, and web publishing, with storytelling to enrich spoken and written expression (Rahimi & Yadollahi, 2017). In this way the stories are presented digitally to their audience, not read in person, and can include digital documentaries, essays, computer-based narratives, electronic memoirs, and other types of interactive storytelling. Digital storytelling in this way combines multiple media contributions such as text, voice, background sounds, videos, music, and animation.

Listening to stories through these two techniques, storybook reading and digital storytelling, both provide benefits. First of all, stories are a significant source of language input for children. Not only are they motivating and inexpensive sources of language experiences for children, providing opportunities for developing language awareness and understanding meaning from context, but they can also serve as the stimulus for speaking and writing activities as well as general communication (Wright, 1996; Ellis & Brewster, 2014). Through stories

children are introduced to language items and sentence constructions that represent “stretches of authentic discourse that sensitize learners to grammatical relations and the semantic associations of words as well as formulaic sequences” (Kersten, 2015, p.147). Therefore, through stories and the use of storybook reading and digital storytelling, different language experiences are generated to foster young learners’ interest in EFL reading.

Method

In recent years, Action Research (AR) has become a recognized research approach useful in understanding phenomena in second language teaching contexts. Mills (2011) defines action research as a systematic inquiry directed by teachers, administrators, or others with an interest in the teaching and learning process. It is related to reflectiveness and research effectiveness to provide better learning opportunities for students.

The main aims of action research are to identify a problem, deliberate on a solution that brings changes and improvements to the practice, and then intervene and observe if the proposed solution has any type of effect on the issue identified (Burns, 2010). Mertler (2009) identifies four stages to carry out the research study: the planning stage, action stage, developing stage, and reflecting stage. These stages allow the process to be cyclical, and systematic, rather than conclusive, collaborative, open-minded, and persuasive. Of special importance is the reflecting stage, which allows the teacher to identify aspects of their teaching, the beliefs or principles they are based on, and in this way find paths to greater professional development. In this study, the issue identified was a noticeable lack of interest in any type of EFL reading in YEFL learners in the second grade of primary school in a private bilingual school. The proposal described in this chapter explored two storytelling techniques, storybook reading, and digital storytelling,

trying to identify if either or both might be useful in helping the teacher-researcher promote interest and enjoyment for reading in young EFL learners. Digital storytelling tools, storybook reading and digital storytelling techniques were chosen to be used in this proposal after analyzing the relevant literature and previous studies. These techniques were applied through the cyclical action research stages of planning, acting, observing, and reflecting, intervening to deliberate solutions and improve the research outcomes. Expected outcomes include bolstering children's interest and enjoyment for reading in English as a Foreign Language and possible improvements to enrich language competence. The researcher set out to answer the following questions:

- a) How do the techniques employed (Storybook reading and Digital Storytelling) influence young learner's attitudes towards reading in EFL?
- b) What are the benefits of applying Storybook Reading and Digital Storytelling techniques in the EFL classroom?

Aims

This action research project sought to identify changes in students' interest level in and possible enjoyment derived from reading in EFL through the use of storybook reading and digital storytelling.

The main aims of the study then were to:

- Explore the storybook reading and digital storytelling techniques to find if they might foster interest and enjoyment in young learners towards reading in EFL.
- Explore the intervention's results to see if there was any growth in the children's language learning (language skills such as listening, vocabulary growth, or others).

- Explore the intervention to see if there were other positive potential outcomes in the children.
- Explore similarities or differences in the learning outcomes from the application of both techniques, storybook reading, and digital storytelling.

Participants

The participants were eight second-grade elementary students from a private school in a town in central Mexico, between six and eight years of age. Most of the learners come from high and medium socio-economic status. The majority of the learners' parents have a university education, and most have different professional occupations. Both the school and the parents were advised of the project, and consent forms were signed and collected. The school calls itself "bilingual", meaning that half of the school day is taught in English and half in Spanish, and most of the children have had English as a Foreign Language sessions since pre-school. Their current level of English showed results around the A2 level.

Instruments and procedure

After careful study of different possible instruments to fulfill the aims of the action research project, surveys, checklists, a reflective journal, and recordings of the sessions were chosen.

Surveys

As this action research proposal sought to identify interest and enjoyment for reading in EFL derived from storybook reading and digital storytelling experiences, measuring students' attitudes was vital. Researchers have noted that emotional engagement with reading is the main motivator for most readers, and conversely, it is likely the primary

reason why many non-readers abstain from reading. Thus, students' attitude toward reading is a central factor affecting reading performance. Measuring reading attitudes was crucial to know how students feel and to know the foundation from which to build on (Allen, 2013) and thus, where to go towards fostering interest and enjoyment for reading. Measuring attitudes is challenging, as it is difficult to conceptualize and measure, although McKenna and Kear (1990) propose the use of a series of cartoon characters ranging from very happy to very upset to detect emotional responses and students' attitudes.

From informal communication with a few of the students and with some parents, students said they did not find EFL reading interesting because when reading stories from short texts from the learners' English school materials they found the stories "boring", that they were "unable to understand the whole story" and the stories were "uninteresting". Some parents said they were unaware if their children were reading stories in English. They knew that they were commonly reading stories in Spanish, however they were not sure if they did the same in English. One parent said the only reading they saw done by their children was when they read a few short stories from the language book, but that it was not at all "significant" for their child. Hence, the need to create significant reading experiences for the learners through storybook reading and digital storytelling.

A preliminary diagnostic survey was given to the children in order to identify their attitude towards reading, both in English and Spanish, what their preferred genre of stories was, and the topics they were interested in. A second survey was used after each of the story interventions, to obtain information about the students' reaction to the experience. Students responded to the question, "How do you feel...?" by selecting one of the images that best represented their feelings, and their attitudes can be deduced from the results. This type of survey was used for each of the sessions with Storybook reading and Digital Storytelling. A final survey to identify the children's favorite/least favorite

stories, was given. Finally, as the whole experience was carried out in 2020, during the pandemic which necessitated online classes, and thus the child was at home with a parent or caretaker, a questionnaire was given to the parents after the intervention process, asking them to identify their child's apparent understanding and enjoyment of the storytelling experience, and asking for further comments that the child might have made.

Storybook reading checklist. Burns (2010) recommends using a simple checklist to focus on a particular issue we have in mind. In this case, the researcher adopted a storybook reading checklist from Wright (1997) and Ellis & Brewster (2014). They present an example of a checklist in which the teacher could reflect on their storytelling performance. The instrument was adapted to try to assess certain characteristics, such as seating arrangement, manner, voice, language, body and facial movement, interest from the learners, and others. As the children were at home, the teacher gave specific instructions for seating around the computer or other device being used, assuring that the child was comfortable, perhaps with a pillow or blanket as a companion, and that the room be as quiet and calm as possible. This checklist was a yes/no option and went together with another research instrument: the reflective journal.

Reflective journal. (Richieri, 2017) states that open-mindedness, responsibility, wholeheartedness, and technical skills used to investigate and implement solutions to teaching-learning dilemmas outline the profile of the reflective teacher. *Reflection-on-action* is the kind of reflection teachers undertake in the classroom after the lesson has been taught. Through reflection, the teacher mentally examines his/her actions, the students' reactions and evaluates the teaching process (Ghaslani, 2015). It is through reflection that the teacher examines his/her actions, the students' reactions, and evaluates the teaching process. In this project, the researcher kept a reflective journal to facilitate reflecting on the teaching practice; to write about critical incidents, identify cause and effect relationships, record reactions and feelings, ponder

educational outcomes, reflect on unsuccessful teaching practice. In this way, the researcher tried to follow the criterion to reflect upon the practice and worked directly with the storybook reading checklist to plan future action.

Recordings of sessions. Although originally planned for face-to-face classes, the circumstances of the global Covid-19 pandemic made it necessary for the classes to be delivered in a distance mode. This facilitated the possibility of recording the sessions. These recordings were an excellent resource for further evidence and reflection in more detail.

Sessions Plan

The action research intervention took place over a period of six weeks during the fall (September to November) 2020 school year. From the results of the initial survey with students, seven children's stories were carefully selected, falling within the two genres of "modern fantasy" and "traditional literature" as these genres were the ones that students found both the most and the least interesting. The techniques, stories, and instruments used were as shown in the following table:

Figura 21. Techniques, stories, and instruments.

Week and Session	Technique	Genre	Story	Assessment Tools
Week 1, session 1	-	-	-	Diagnostic survey
Week 2, session 2	Storybook Reading	Traditional Literature	Little Red Riding Hood	Storybook reading survey Storybook reading checklist Journal Recording of session

Week 2, session 3	Digital Storytelling	Traditional Literature	Jack and the Beanstalk	Digital Storytelling Survey Journal Recording of sessions
Week 3, session 4	Digital Storytelling	Traditional Literature	Goldilocks and the Three Bears	Digital Storytelling Survey Journal Recording of sessions
Week 3, session 5	Storybook Reading	Traditional Literature	The story of Ferdinand	Storybook reading survey Storybook reading checklist Journal Recording of session
Week 4, session 6	Storybook Reading	Modern Fantasy	Monsters Love Underpants	Storybook reading survey Storybook reading checklist Journal Recording of session
Week 5, session 7	Digital Storytelling	Modern Fantasy	Unicorn and Horse	Digital Storytelling Survey Journal Recording of sessions
Week 6, sessions 8-10	Storybook Rea- ding	Modern Fantasy	Dragons love tacos	Storybook reading survey Storybook reading checklist Journal
				Recording of session
Week 7, session 11	-	-	-	Students' Final Survey Parents' Survey

Fuente: Elaboración propia, en Ramos García, inédito.

Results

Diagnostic Survey

The first instrument applied was a “Reading Attitude Survey” which presented six questions, and whose main objective was to gather information on students’ reading preferences and attitudes towards reading in English, with one question referring to their reading experience in Spanish. Eight students answered the survey.

Figura 22. Reading Attitude Survey.

Reading Attitude Survey

Name _____ Date _____

Please circle the answer that describes how you feel about reading.

1. How do you feel about reading books in Spanish?



2. How do you feel about reading books in English?



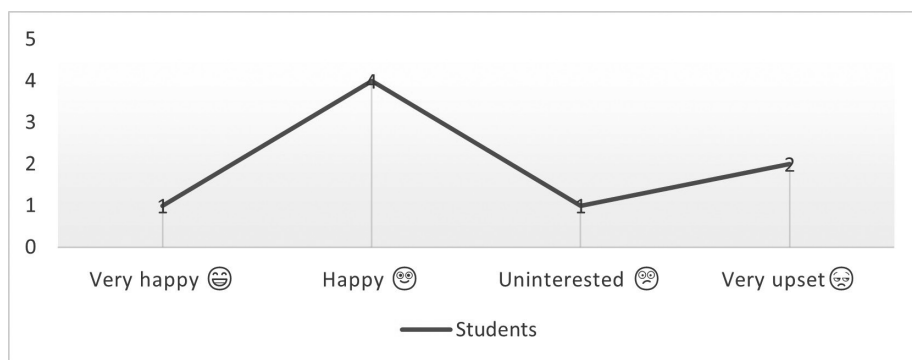
3. What do you like to read or listen stories about?

 Dinosaurs	 Food	 Universe	 Science
 Princesses	 Animals	 Magic	 Monsters
 Robots	 Family	 Superheroes	Other

Fuente: Elaboración propia, en Ramos García, inédito.

With regard to the students' interests in reading, six of the eight students said they enjoyed reading books in Spanish, however, when asked about reading in English, only three students answered they liked it, whereas the other five responded they were not interested in reading books in English.

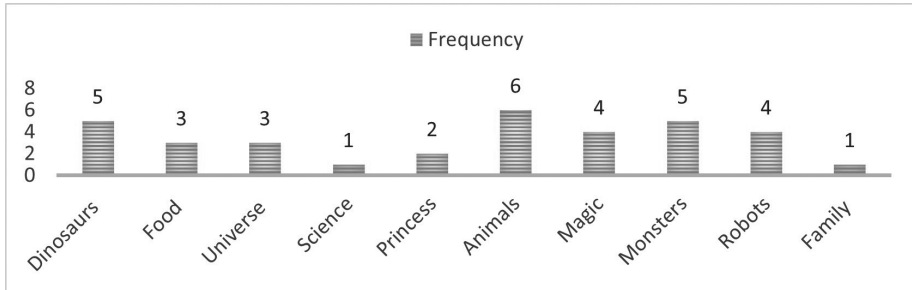
Figura 23. How do you feel about reading books in English?



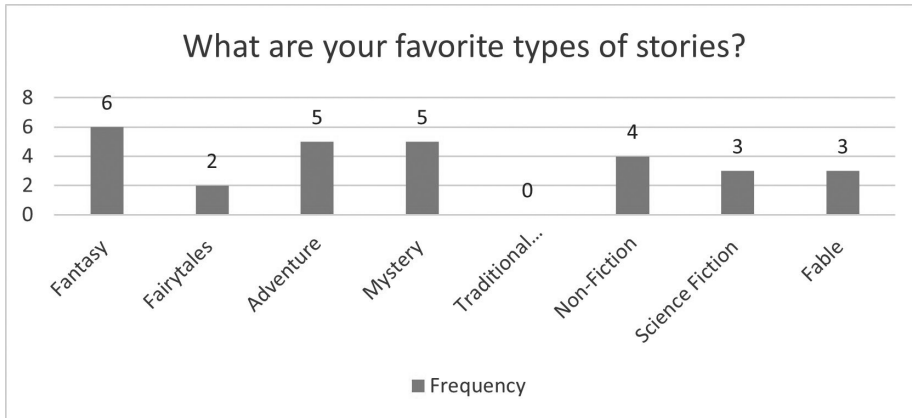
Fuente: Elaboración propia, en Ramos García, inédito.

Regarding the students' reading preferences, students indicated their preferred topics of interest were animals, dinosaurs, and monsters. The least preferred topics of interest were science and family. The learners' preferred genres of stories were fantasy, followed by adventure and mystery. The least preferred type of story was traditional literature. This last bit of information helped the researchers reconsider the traditional literature part of the intervention not only due to the relevance in the school's curriculum of this genre and its importance for general literature knowledge, but also so as not to bias the selection with only favorites. Therefore, fantasy and traditional literature were the two reading genres chosen to be used in the intervention. The stories themselves were selected based on genre and topic, as well as availability.

Figura 24. What do you like to read or listen to stories about?



Fuente: Elaboración propia, en Ramos García, inédito.



Fuente: Elaboración propia, en Ramos García, inédito.

After each storybook reading intervention, a story survey was conducted for the students to answer, a storybook reading checklist was answered by the teacher, a reflective journal entry was kept, and the sessions were recorded so to re-watch and reflect on the intervention.



Figura 26. Little Red Riding Hood Story's Survey Story Survey.

The sessions were planned in a three-moment staged lesson with before, during, and after the storybook reading activities with the reading and storybook reading tasks created or adapted for the intervention. In the *before* the storybook reading stage among the different activities planned were matching word practices, introducing puppets as the main characters; and setting a story frame of mind to engage, introduce, and prepare the children for the listening to the story.

Next, in the *during* the storybook reading section, the teacher read the story to the children while showing them the pictures in the book, emphasizing the elements from the craft of storybook reading such as manner, voice, rhythm, body, and facial language, emphasizing different language structures, etc. Finally, the *after-storybook* reading stage was designed to have the children discuss their favorite parts of the story, give their opinions on the story, and other activities that could aid in showing the learner's understanding, enjoyment, and language growth of the story.

After this last storybook reading stage, students were asked to answer a story's survey. The results from the students' surveys showed that the more the students were exposed to the stories, the more they were showing a clear interest towards listening to the stories in English and to reading in EFL. As stories were read, there was an observable

increase in the students' positive attitudes towards reading. They were more and more engaged with the stories they heard, and they showed more positive comments to 'story time'. It was also evident how students started to understand more than just short chunks of information, progressing to more complete and broader parts of information long enough to make connections to the real meaning of the story. At the same time, it was evident that the teacher's storybook reading skill was improved with the help of the storybook readings' checklist, as well as with the reflections recorded in the reflective journal. The reflective journal allowed the teacher to reflect on the interventions' practice and to make it better. Some of the storybook reading checklist elements aided to reflect on the aspects that required more practice to provide a better storybook reading session for the learners, such as the pacing in reading aloud, stressing the important words, and variety in voice for different characters.

For every digital storytelling intervention, the format of the didactic sequence was similar to the storybook reading one: with activities before, during and after the digital storytelling stages. Setting a story frame of mind was one of the most important tasks in the *before* the digital storytelling stage. Then, *during* the DST stage, the teacher reproduced the story in a multimedia video in which the students would watch and listen to the story. The *after* digital storytelling stage was set to work through different comprehension activities, as well as a discussion on the story. This last stage gave marvelous results. In two classic literature stories, the children showed evidence of certain critical thinking development by stating their judgments and opinions on the main character's actions. With the Jack and the Beanstalk story and Goldilocks and the Three Bears, the students expressed their opinions on how both characters 'did wrong' -comments expressed by the children, by intruding and stealing someone else's property. They even offered up examples from their personal lives and said they would never do what the characters did because they were aware that respect for others

and their property was important. Observing these types of comments, evaluative judgments and opinions allowed the researcher to confirm that reading goes beyond the action of extracting meaning from the written word and that it allows the reader to think and be more critical, to make judgments and decisions on others' respect and actions.

Figura. 28. Survey for digital storytelling, author's production.

Story's Survey

Name _____ Date _____

Name of the Story _____

Instructions

A. Please circle the answer that describes how you felt about the story.

1. Did you like listening to the story?




2. Did you like watching the story on video?




3. Did you like listening to the sounds in the story?




4. Did you enjoy the story?




5. Did you understand the story?





Fuente: Elaboración propia, en Ramos García, inédito.

As a final source of information, parents were asked to answer a survey about their child's attitude and performance during the story times, as they were at home and under the parents' guidance at the time.

Figura. 29. Survey Parents.

ENCUESTA SOBRE LECTURA
Second Grade

Encuesta sobre lectura

Estimados papás, a continuación les solicitamos responder la siguiente encuesta con motivo de recuperar mayor información sobre este tiempo de historias "Story time" que hemos realizado durante las últimas semanas.

Agradeciendo su participación,
Miss Lilia

Nombre del alumno *

Texto de respuesta larga

¿Para usted es importante que su hijo/a lea en inglés? *

☐ Sí

☐ No

☐ Tal vez

Fuente: Elaboración propia en Ramos García, inédito.

Results and Discussion

To answer the second research question, “What are the benefits of applying storybook reading and digital storytelling in the EFL classroom?”, it can be said that in addition to a more positive attitude toward EFL reading, improvements in language knowledge, critical thinking, emotional intelligence, and teacher-student virtual bonds were noted.

Language knowledge. There was clear evidence that students increased their formulaic competence, language growth (Bland, 2015),

and vocabulary growth (Gillanders & Castro, 2011). Some students showed formulaic language competence in later sessions. A few of the students started autocorrecting themselves when using an adj + noun expression. For example, one of them said “party sushi,” and immediately he identified the mistake, corrected himself, and said, “sushi party, like dragon’s party.” There was a visible growth in student’s vocabulary which they started using in every other session. Some examples of this were the words: giant (rereading the story on their textbooks), bull (farm animals), green salsa (favorite Mexican foods lesson), porridge (in a healthy lunch session), and more. Students also started using the vocabulary learned during the interventions when communicating with their teacher or classmates.

Students acquired language structures as “like, love and hate + adjectives” or “like, love and don’t like + gerund” and started to use them as common communication skills elements. In later sessions, students would use these structures to communicate things and actions they liked doing. For example, “I love costume parties”, “I love chips with spicy red salsa”, “I love dancing in parties”. There was also a noticeable increase in the students’ listening comprehension. Indeed, stories were great aids for identifying linguistic symbols while listening, reading, and observing.

Critical thinking. Through the intervention, it was evident how students started acquiring a higher level of critical thinking (Cambridge, 20 2020) through analyzing and evaluating certain aspects of the stories. While listening to stories, specifically traditional literature stories, students started to show judgments of universal values, of actions that were ‘good’ or ‘wrong’ for people, and actions that show respect to others. There was an example with the traditional literature story of Jack and the Beanstalk, where one student pointed out that she did not like the story because the main character, Jack, stole things from the giant. When the girl pointed out the stealing moment, the whole class made a switch. The students started to talk about that point in the

story, which led to a conversation where the whole class reflected on the character's behavior and agreed that stealing was wrong. They implied the author made a mistake, and most importantly, students reflected and commented that stealing was not something that should be respected in oneself or in others.

A similar example happened with the story of "Goldilocks and the Three bears." The same student identified that trespassing on someone else's properties and personal items were "rude things to do" and that she would not want someone to do what Goldilocks did to the bears. Immediately some of the classmates, on hearing her reflection, said the character also made a mistake and they did not like it. One student said that she would not want to listen to stories like these past stories ever again. That she would prefer to listen to stories with "respectful characters." As seen from these students' reflective comments, the researcher noticed that reading proved not only to be a task of lifting meaning from passages (Cunningham & Stanovich, 2008) but that reading goes far beyond this. Students were able to relate the events in stories to things that happened in their own lives, as well. Therefore, listening to stories and reading can foster critical thinking opportunities and environments. Listening to stories gives learners opportunities to think, reflect, and act on values, behavior, and respectful social co-living.

Storytime and emotions. Implementing this virtual intervention produced some unexpected results. This intervention turned out to be an emotional aid to the learners. As is known, the COVID-19 pandemic took the world by surprise, and education, schools, teaching, and learning, were not the exception. Students stopped attending face-to-face classes at school and began a 'new pandemic education normal': online school, online classes, online socialization, and lockdown. Several studies show an increase in dramatic outcomes due to the lockdown: stress, depression, and other feelings of exhaustion (Cudris, Barrios, & Bonilla, 2021). Life stopped being what we considered normal. Most families went through less than great experiences with online education,

and some children in Mexico started living a life with more stress, fear, and chaotic situations.

Unexpectedly, this intervention helped the students find a moment of peace, comfort, and a getaway from the chaos and stressful situations derived from lockdown, family situations, changes in routines, and lack of socialization. Most of the students started to ask for their storytime because, “it was the time for myself to sit, enjoy and be calm.” To quote one parent, “my daughter found the storytime a perfect time because it was when everyone was quiet, and she could listen and just be peaceful.” Apparently, for the COVID-19 pandemic and lockdown, storytime was a source of confidence, peacefulness, and a getaway for the children. Storytime was a time students could sit, relax, listen, and have a me-time, getting away from chaos. Therefore, we would say that story time, in addition to having aided students’ language learning features or critical thinking, promoted an emotionally safe environment from the “COVID-19 new normal”.

Storybook reading and teacher-student virtual bonds. As mentioned in the previous section, having this storytelling intervention showed unexpected results in the students’ emotional being. Another benefit that was gained from the storybook reading intervention was a strengthening of the student and teacher closeness and virtual connection. The pandemic took most teachers by surprise and somehow forced them out of their comfort zone to implement new activities, strategies, or techniques they would not have used if still in the classroom. However, there were some classroom routines or practices that could be readapted to the virtual classrooms. For the purposes and nature of the intervention, adapting the storybook reading technique was necessary. The first and most relevant adaptation to online storybook reading was to create an environment of closeness with the learners. In physical classrooms, the teachers, when storybook reading, usually have the learners seated close to them to better listen to the story, to have the children see the book and its pictures and create this closeness and adequate time of storytelling.

However, as virtual learning became our school time, the researcher made certain adjustments to foster a different type of closeness in virtual storybook reading. Students were asked to find a quiet and comfortable place to sit and watch the virtual class, encouraging them to have a blanket or pillow to hold. When storybook reading, the researcher tried to be the most attentive to student's actions and reactions, but it was the whole craft of storybook reading that created the teacher-student bond. As students listened to more and more storybook reading, the bond strengthened, and students perceived it. This result might explain the students' slight preference to storybook reading over the digital storytelling, and quoting one student, "I like digital storytelling, but I prefer when you read to us because it is you, a person, and not a computer speaking."

This fact leads to the following topic: *Storybook reading and digital storytelling*. By analyzing the surveys of this intervention, it was found that students preferred storybook reading over digital storytelling. As indicated in the previous paragraph, some students preferred this technique because of the closeness they could feel with a person, in this case, their teacher. Most of the students answered that their favorite tool was storybook reading on the final students' surveys. Two students said they liked both, and one student said he preferred digital storytelling. This information indicates that emotional connections are vital for children and that most children will prefer to connect with a person rather than technology.

Childhood and reading. We have long been aware that reading is important for language learning, and it gives significant benefits to our social and personal lives. However, more and more people in Mexico express that they do not like to read because it is tedious and obsolete (INEGI, 2019). A significant majority of the school population prefers other leisure activities and develops attitudes of rejection towards reading activities. When finding out that the second-grade students had negative attitudes towards reading, we started planning an intervention that could

work to change those attitudes because we know how important it is to have the children connected, interested, and enjoying reading since the early childhood stages. From now on, the teacher-researcher has set as a priority fostering an interest in reading, particularly towards EFL reading, among her students.

Teacher's attitude: As the teacher-researcher is an avid and passionate reader, there was a personal challenge to sow seeds of love and interest for reading in her students. So, practicing all the suggestions found in literature and methodology on how to effectively storybook read gave the teacher-researcher the confidence to achieve, carry out, and set a proper reading environment —having practiced reading the stories before helped this intervention go smoothly and obtain significant results.

Every teacher has their own personality, and it is a reality that it will impact the reading's pace and rhythm. However, whatever the personality, practicing with all the different storybook reading elements until having mastered them will result in better storybook reading. Practice will make the great teacher a great storybook reader. This researcher observed that her personality gave the children lots of enjoyment and story engagement opportunities, but practicing was vital. It helped the teacher feel confident and in control of the reading.

To sum up, there were many significant discoveries, both expected and unexpected, with the application of this action research project. So, to answer the first and principal research question, "How do the techniques employed influence young learner's attitudes towards reading in EFL?" we state, from the results of this research project, that storybook reading and digital storytelling can positively influence attitudes and foster interest and enjoyment for reading in young learners. The techniques and their application helped the students become more and more connected with listening to stories and, therefore, inspiring them to want to start picking up a book for themselves and start to read. From the final questionnaire given to parents, most of them reported that this experience changed their children's conception of reading and

asked that we continue with the class's storytime. They also said they felt this was an excellent experience. Another parent indicated in the parent survey that her child lost fear in EFL because of this intervention, and the student is now asking to get more books in English. The intervention results showed that most students changed their attitudes of rejecting reading to attitudes of interest and a desire to read willingly.

Conclusions

Storybook reading and digital storytelling are helpful in fostering attitudes of interest and enjoyment in young learners. The visible outcomes showed a noticeable change in students' attitudes and opinions towards reading. Certain elements helped these techniques, especially the application and careful planning and practice and techniques. Some of the relevant results focused on language growth, critical thinking, storytime and emotions, teacher attitudes, interest in reading in English, and storybook reading or digital storytelling. Many significant observable results were vocabulary growth, and the students' use of formulaic language they had heard in the stories transferred to other communication situations in the class. As children develop critical minds and critical thinking, the fact that storytime became a secure and relaxed environment, some other outcomes gave the students a chance to grow and foster attitudes of interest and enjoyment towards reading in English.

No doubt, the storytelling produced many other results that were not observed. Despite the challenges of having this intervention project carried out online, it may be said that these two techniques are instrumental in the virtual classroom. Moreover, despite these techniques being "oldies," they are still very recommendable and can be important in the classroom to achieve different outcomes. In comparing both techniques, it was seen that students showed a slight preference for storybook reading over digital storytelling, mentioning that they felt a stronger connection

with the teacher than with the computer. In addition, they preferred to hear the stories from their teacher rather than from an electronic device. In general, however, results showed that the use of storytelling, using both techniques, helped foster positive attitudes towards reading in English thanks to the positive reading environment that was set and that students enjoyed having their own storytime in the virtual classroom.

The most important was to have the children engaged and interested in reading. To have influenced their early encounters with EFL reading has hopefully made it memorable for them in their personal and academic life.

References

- Allen, D. (2013). *Attitude Toward Digital and Print-Based Reading: A Survey for Elementary Students*. Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4858>
- Bland, J. (2013). *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Publishing.
- Bland, J. (2015). *Teaching English to Young Learners*. Bloomsbury Publishing.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Cambridge. (2020). *The Cambridge Life Competencies Framework*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetencies-framework>
- Cudris, L., Barrios, A., y Bonilla, N. (2021). Coronavirus: emocional and social pandemic. *AVFT*, 309-312.
- Cunningham, A., y Stanovich, K. (2008). *What reading does for the mind*. American Educator.
- Digital Storytelling Association (2010). <https://www.apc.org/en/project/digital-storytelling>
- Ellis, G., y Brewster, J. (201) 2014. *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council .
- Gillanders, D., y Castro, D. (2011). Storybook Reading for young dual language learners. *YC Young Children* 66(1), 91-95.
- INEGI. (2019). *Módulo sobre Lectura*. MOLEC. *Principales resultados febrero 2019*. México: INEGI. Módulo sobre Lectura. Presentación de resultados febrero 2019 (inegi.org.mx).
- Isbell, Rebecca & Sobol, Joseph & Lindauer, Liane & Lowrance, April. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. 32. 157-163. 10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3.

- Kersten, S. (2015). Language Development in Young Learners : The role of formulaic language. In *In Teaching English to Young Learners, Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. Ed. J. Bland. Bloomsbury. McKenna, M., & Kear, D. (1990). Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teachers. *Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- Mertler, C. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. SAGE Publications.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson.
- National Storytelling Network, <https://storynet.org/>.
- Rahimi, M., Yadollahi, S., & Wang, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1285531>
- Richieri, C. (2017). The role of reflection in L2 teacher education. Student teacher's lesson plans as tools for promoting professional development. En *Teacher Education*, (pp. 319-349). Pensa Multimedia.
- Slattery, M. y Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford University Press.
- Wright, A. (1996). *Storytelling with children*. Oxford University Press.

ANÁLISIS IDEOLÓGICO DE LA NOVELA *CARTHAGE*:
UN TALLER DE LECTURA PARA COMBATIR EL FEMINICIDIO

Cindy Alejandra Manzanares Leal
Celene García Ávila

Introducción

La literatura equipa al ser humano para vivir mejor: para ser mucho más consciente acerca del ambiente en el que está inmerso, para ser mucho más lúcido con respecto a lo que anda bien y a lo que anda mal en el mundo en el que vive. Como afirma Rosario Castellanos, la literatura deriva de una inteligencia que penetra en lo que la autora denomina “actos espirituales” y permite al escritor traspasar los tabúes (1959, p. 566). Estos aspectos llevan a pensar en la lectura como una fuente de enriquecimiento personal, cultural y académico que transforma al ser humano. Este, sin duda, debería ser el fin común que todo proceso de lectura aportaría a quien desarrollara esta actividad. Pero pareciera que los esfuerzos conjuntos por allegar la literatura a lectores de toda índole no rinden los frutos esperados.

En la práctica, hay que enfrentar dos aspectos fundamentales. Por un lado, hace falta desarrollar la literacidad crítica en los lectores, tarea ardua que exige ir más allá de las fases de comprensión de lectura para fomentar la capacidad crítica y evidenciar las estrategias argumentativas con las que se puede defender un punto de vista. Por otro lado, para motivar a la lectura, es fundamental que profesores, bibliotecarios o cualquier otro agente cultural gestionen actividades y estrategias para que estudiantes con escasa práctica lectora puedan beneficiarse. Por ello, es necesario subrayar que el proceso lector no debería centrarse únicamente en el aprendizaje de conocimientos relacionados con las estructuras, las funciones y la organización del texto, sino en el desarrollo de una capacidad que “permita al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos” (Prado, 2000, p. 333).

En el siguiente trabajo se considera que el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes, y en cualquier lector, permitirá comprender qué hay tras las líneas de un texto para poder construir una opinión sobre el mundo que los rodea y, al mismo tiempo, encontrar soluciones y propuestas ante problemas sociales. Todo esto a través del análisis crítico del discurso de van Dijk, ya que permite analizar la ideología por medio del análisis del cuadro semiótico, tal como se describe adelante. El objetivo será analizar el abuso de poder y el feminicidio; para ello, se recurre a los postulados de Bourdieu (2000), quien desarrolla el concepto del “dominio masculino”. A manera de propuesta, se recurre a la implementación de un taller pedagógico en el que se trabaja con la novela *Carthage*, de Joyce Carol Oates.

Literacidad crítica

El proceso de lectura no consiste solamente en descifrar palabras; se trata de una compleja operación que incluye el dominio y el uso del

código alfabético, la construcción de los textos, el conocimiento de su función y el propósito final de todo escrito. Todo este conjunto de saberes que un lector debería poseer y activar al momento de enfrentarse a un texto se conoce con el término de literacidad crítica. El concepto de literacidad crítica se interpreta desde distintas disciplinas, sea la lingüística, el análisis crítico del discurso, las ciencias políticas o la filosofía. Ahora bien, la literacidad crítica se puede orientar desde tres perspectivas: *la tradición filosófica*, que requiere sólo lectores expertos para llegar a la interpretación profunda del texto; *la perspectiva interpretativa*, que considera válidas las múltiples interpretaciones resultantes de un proceso interno e individual, cuyos ejes son el conocimiento previo y las inferencias de lectores no siempre experimentados; *la perspectiva crítica*, cuya base es la conformación social del sentido del texto, pues postula que el lector construye el significado en contextos sociales, políticos y culturales a través de una interpretación determinada localmente: sólo así el lector comprende y toma conciencia frente al texto (Cassany, 2010).

A su vez en este tercer enfoque se puede apreciar, por un lado, una orientación sociopolítica que subraya la pertenencia de los textos, y de los individuos que los elaboran, a sistemas políticos. En este sentido cualquier discurso buscará mantenerse dentro de un sistema o resistirse a él. La orientación sociocultural, por otra parte, se enfoca en comprender mejor el mundo, en su complejidad y diversidad, atendiendo con especial cuidado a los discursos que organizan y determinan ideológicamente nuestras sociedades. Leer, entonces, significará aceptar cualquier interpretación e incluso reestructurar la nuestra (Cassany, 2010, pp. 361-362). La literacidad crítica se concibe como una herramienta de liberación y empoderamiento de los individuos o grupos que se encuentran en situación vulnerable, permitiéndoles transformar su realidad injusta. El ejercicio de la lectura crítica debería ser gestionada por instituciones de prestigio; una de estas, y probablemente la más obvia, es la escuela. De ahí que sea imperativo el desarrollo de esta

modalidad de lectura dentro de las aulas de clase. A fin de lograr el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes, es necesario emplear enfoques que contribuyan a crear lectores experimentados, que puedan cuestionar la veracidad de la información, que analicen el uso del lenguaje empleado y su significado, que relacionen el mundo que los rodea con lo que leen, y analicen y juzguen los textos según su calidad argumentativa (Cassany, 2010, p. 366). Para ello, se propone en este trabajo el empleo del análisis crítico del discurso, como herramienta que permite leer las relaciones de poder evidentes en todo discurso.

Análisis crítico del discurso en el texto literario

Esta sección es una versión adaptada y resumida de la tesis de maestría de la egresada Cindy Alejandra Manzanares Leal, titulada *Análisis del discurso ideológico acerca del feminicidio en la novela Carthage, de Joyce Carol Oates*, que fue defendida en noviembre de 2019 para obtener el grado de maestra en Lingüística Aplicada. Para llegar a más lectores, se han reestructurado algunas de sus ideas principales en esta sección.

En 1993, Parker usó el término *discurso* para referirse a “sistemas de símbolos”, organizados en complejos sistemas cuya función es orientar el curso de las acciones humanas, sea para la generación de sentidos, sea para observar a otros, o bien, para garantizar la interacción entre las personas.

Van Dijk, uno de los líderes de la corriente analítica, conocida como “análisis crítico del discurso” (ACD), publicó una propuesta novedosa para los estudios de la ideología (2000); propuso considerar el discurso como un hecho lingüístico, independientemente de alguna posible orientación política o filosófica. Entonces, para el lingüista neerlandés el análisis crítico del discurso consiste en llevar a cabo un análisis discursivo, con el fin de estudiar de qué manera se representan en el discurso el abuso del poder, las desigualdades sociales, la reproducción,

la legitimación y, en su caso, cómo ocurren las resistencias en el texto y en el habla, sea en contextos sociales o políticos. Van Dijk pide a los analistas que tomen “una posición explícita con el fin de desarrollar “una investigación disidente”, que contribuya a evidenciar las múltiples formas en que las relaciones de poder son discursivas (2016, p. 204). El discurso, verbal o escrito, es un evento comunicativo situado en un tiempo y espacio determinados, en el cual intervienen actores sociales con las siguientes funciones: hablante-oyente, lector-escritor (Van Dijk, 2000, p. 244). Así pues, el discurso evidencia interacciones sociales y políticas. Como acto público, es una práctica comunicativa que se ejerce según la perspectiva de los grupos sociales que lo emplean y, a su vez, son estos los que crean discursos a su favor.

Además de la importancia de los contextos, los perfiles sociales y culturales de los participantes en el acto comunicativo, cabe resaltar que son fundamentales los intereses manifiestos del hablante-oyente/ lector-escritor. Se le llama análisis ideológico o crítico del discurso porque, mediante métodos inter-multidisciplinarios (Van Dijk, 2016), es posible acceder a la manifestación de las creencias, actitudes y valores ideológicos (es decir, propios) de un cierto grupo o capa social. Las conductas de cada hablante se impregnan en su discurso y manifiestan desde diversos ángulos la constitución de realidades sociales en las que se contrastan las nociones pertenecientes a “NOSOTROS”, así como las que se atribuyen a “ELLOS” (Véanse las definiciones de estas categorías más adelante).

El análisis del discurso propone que el lenguaje no es políticamente neutral, sino, al contrario, funciona como una fuente de poder que establece ideologías, identidades y aspectos culturales dentro de una sociedad. Es decir, pretende dar cuenta del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos en su uso y de lo que estos evidencian en cuanto a la forma en que los individuos viven en sociedad y construyen el sentido social (Charaudeau, 2009, p. 9). A través del análisis de discurso de cualquier texto, se sugiere un tipo de lectura distinta, una lectura que, si bien se emprende por placer, también se convierte en una herramienta

que permite la reflexión y convierte al lector en una persona crítica, que pueda discutir el trasfondo ideológico desde el cual el texto fue creado y qué mensajes dirige a quien lo lee; en esto se basa uno de los aspectos principales del desarrollo de la literacidad crítica.

En este trabajo se trata de indagar las bases de una ideología del supremacismo masculino, cuya noción central es la del privilegio social, que se manifiesta tanto en las dinámicas sociales como en los discursos. La lectura que se propone intenta trascender la mera promoción por el gusto literario, así como también los planteamientos acerca de la utilidad académica de la lectura de textos literarios. Se pone sobre la mesa la necesidad de promover la utilidad social de la lectura de textos literarios para el desarrollo de una conciencia crítica. En el caso del incremento de feminicidios en México, es inaplazable el cuestionamiento profundo de la ideología que perpetúa el machismo, entendido como una forma sistemática de abuso de poder en contra de mujeres, niños y personas pertenecientes a los grupos LGBTTTIQA+. La pregunta central es cómo se puede contribuir a cuestionar este problema social fomentando la lectura.

De esta manera, el texto literario manifiesta en el discurso de los personajes una red de discursos ideológicos que detonan una reflexión crítica en los lectores, siempre en el marco de la ficción del texto narrativo. Aparte del prestigio social como obra de arte, es necesario conocer las ideologías sobre el feminicidio que los autores evidencian, recrean y reproducen para otorgar verosimilitud a sus personajes y al mundo de la ficción. Aquí se muestra un empleo de los textos literarios como herramienta para crear conciencia acerca de problemas sociales de actualidad. Para lograr este acercamiento profundo y crítico del análisis del discurso, se proponen acciones concretas. Van Dijk expone que la creación de un discurso consiste en combinar estructuras pertenecientes a distintos niveles, “las cuales a su vez poseen ciertas categorías y elementos que [...] producen un discurso”. Estos elementos son dispuestos por su autor en diferentes formas, siempre con un objetivo en mente.

Dentro de estos diversos niveles del discurso, las ideologías encuentran su fuente de creación, aunque son más evidentes en los niveles semántico y pragmático, ya que permiten mayor uso y recreación de ideologías (Van Dijk, 2003, p. 42).

Dentro de los niveles, semántico y pragmático, existe una serie de estrategias discursivas que permiten al autor presentar juicios positivos o negativos acerca de los grupos. Estas estrategias buscan acentuar o desdibujar las opiniones de los grupos NOSOTROS vs. ELLOS. Ante esto, es importante remarcar que el uso de NOSOTROS y ELLOS no corresponde a pronombres personales sino a la forma de referirse a dos grupos ideológicos que se contraponen. Enseguida se muestra el listado de las dieciocho estrategias semánticas y pragmáticas propuestas por Van Dijk (2006) para el análisis del discurso:

Figura 30. Estrategias ideológicas.

atribución	énfasis	mitigación
concesión	evasión	negación
contraste	exageración	perspectiva establecida
corrección	explicación	repetición
desplazamiento	extensión o transposición	transformación positiva
ejemplificar	generalización	vaguedad

Fuente: Elaboración propia, en Manzanares Leal, 2019, p. 16, basada en Van Dijk, 2005.

Por otra parte, Van Dijk explica que no sólo es importante el análisis de estrategias empleadas por el autor en el discurso; también es significativa la manera en la que estas funcionan dentro de la sociedad. Para facilitar el análisis, Van Dijk (2003) desarrolló un cuadro denominado *cuadro ideológico*, en el cual se muestra la polarización ideológica que consiste en la enfatización de las virtudes y de la atenuación de los defectos de NOSOTROS, en contraposición con la enfatización de los defectos y la atenuación de las virtudes del grupo ELLOS, como se muestra en la Figura 31:

Figura 31. Cuadro ideológico.

Enfatizar aspectos positivos sobre NOSOTROS	Enfatizar aspectos negativos sobre ELLOS
Atenuar aspectos negativos sobre NOSOTROS	Atenuar aspectos positivos sobre ELLOS

Fuente: elaboración propia, en Manzanares Leal, p. 21, basado en Van Dijk, 2003).

Dependiendo de su posición, cada grupo seleccionará entre el repertorio de normas y valores sociales propios de la cultura y sociedad, aquello que les permita lograr óptimamente sus fines e intereses. Los valores elegidos serán los componentes que edifiquen sus ideologías; a la vez, los valores les permitirán diferenciarse del grupo opuesto, ELLOS. Así, ciertos valores como el de la igualdad o el de la no discriminación serán un punto culminante en la ideología de las mujeres, de las minorías y de otros grupos dominados. Al hablar de la ideología del feminicidio, estos valores se representarán de manera distinta por parte de cada grupo ideológico, tal como se presenta en el siguiente cuadro ideológico (Figura 32):

Figura 32. Cuadro ideológico sobre el feminicidio y el abuso de poder.

ENFATIZAR ASPECTOS POSITIVOS NOSOTROS (hombres)	ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS ELLOS (mujeres)
impartidor de justicia dictador de leyes fuerza valentía autocontrol autoridad competencia jerarquías (el más fuerte, el más débil) trabajo	desobedientes rebeldes feas (físicamente) descuidadas habladoras inteligentes no domésticas no manipulables independientes

ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS NOSOTROS (hombre)	ATENUAR ASPECTOS POSITIVOS ELLOS (mujeres)
dominación posesividad violencia abuso de poder maltrato doblegación	inteligentes buenas obedientes colaboradoras trabajadoras estudiosas independientes

Fuente: Elaboración propia, en Manzanares Leal, 2019, p. 22.

Como se observa, el cuadro es una herramienta auxiliar para el análisis, que da forma a ese juego de oposiciones en el cual se manipula discursivamente lo que se dice de los otros a través de estrategias dirigidas a exaltar lo positivo y atenuar lo negativo del grupo caracterizado como “NOSOTROS”, en tanto que operaciones discursivas contrarias ocurren para disminuir a quienes pertenecen al grupo “ELLOS”: disminuir lo positivo y resaltar lo negativo.

Propuesta de taller pedagógico para el análisis crítico del feminicidio a través de la lectura

Con el objetivo de desarrollar la literacidad crítica a través de la óptica del análisis crítico del discurso, ya descrito en el inciso anterior, se diseñó un taller pedagógico con base en la metodología narrativa, con tres objetivos específicos: a) vincular los conocimientos del mundo social, es decir, vincular las ideologías que se identifican en el mundo de la literatura con un contexto real, b) promover el pensamiento crítico a través del análisis y discusión de temas acerca del tema del feminicidio y la ideología de género y c) crear conciencia acerca del tema del feminicidio y la ideología de género a través de la lectura de la novela *Carthage*, de Joyce Carol Oates. Cabe señalar que uno de los aspectos centrales del pensamiento crítico es el combate del pensamiento egocéntrico, ya

que este se basa en las creencias, mas no en el razonamiento: “Es cierto porque creo / creemos en ello”, “Es cierto porque siempre lo he / hemos creído”, “es cierto porque quiero/queremos creerlo”, “Es cierto porque me / nos conviene creerlo” (Paul y Elder, 2003: 9)

La selección de este método de trabajo parte del supuesto de que el taller pedagógico es una “didáctica y/o estrategia que permite superar los métodos tradicionales utilizados en clase” para que “los estudiantes desarrollen conocimientos autónomos y colaborativos para una cualificación integral” (Betancourt, 2007, p. 30). Puesto que los objetivos de la intervención didáctica son profundizar en el tema del feminicidio como problema social y crear conciencia entre los alumnos al presentarles el análisis crítico del discurso, se considera que el taller es la mejor estrategia metodológica para lograrlo. Para diseñar el taller, se consideraron aspectos de la propuesta de Alfaro y Badilla (2015), que consta de cuatro etapas: a) motivación, b) desarrollo de la temática por tratar, c) recapitulación o cierre y d) evaluación. Además, se elaboró un programa en el que se especificaron las acciones que se desarrollarían durante el tiempo estimado. Conforme a las recomendaciones de Alfaro y Badilla (2015), las jornadas de trabajo no superaron las cuatro horas, se elaboró el material de apoyo con antelación, no sólo el texto literario sino también las guías para el análisis. De esta manera, se facilitaron los procesos de reflexión y, finalmente y no menos importante, el taller pedagógico trató de ser una actividad dinámica, flexible y participativa (p. 97).

Para seleccionar el material de lectura, se consideraron los siguientes requisitos: su pertenencia a algún género narrativo por ser más accesible a todo tipo de lectores, la presencia del tema de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, la complejidad de la trama, de modo que pudiera discutirse la ideología de género, y la inclusión del tema del feminicidio. Si bien muchos textos literarios reunían estas características, también se consideró el grado de actualidad de la obra; *Carthage* una novela publicada en 2014, muestra la realidad de nuestro

país vecino del norte y permite la discusión del tema del feminicidio, una vez que forma parte de su trama narrativa, aunque el escenario y las circunstancias son distintas a las de México; es decir, no se encontró una identificación obvia con los contextos más cercanos a los estudiantes en cuanto al problema del feminicidio. Este alejamiento se consideró un aspecto favorable para estimular la crítica de los estudiantes, ya que les permitiría ver con otros ojos una realidad muy inmediata en nuestro entorno. Además, el taller se desarrolló con estudiantes de la licenciatura en Lenguas, de modo que la novela en inglés les permitió realizar un análisis crítico del feminicidio, mejorar y practicar su nivel de lengua, así como emplear nuevo vocabulario. Es decir, se tomaron en cuenta las características, intereses, gustos y opiniones del grupo de lectores al que se dirigió la actividad. Alfaro y Badilla (2015) subrayan la libertad de que gozan los docentes para incluir obras literarias de cualquier época, género y temática, si se cuida la extensión y la capacidad de los estudiantes, así como el tiempo de que se disponga.

De igual forma, el trabajo de análisis del discurso de la obra requiere una buena planeación, pues la selección del material de trabajo no asegura el desarrollo de la literacidad crítica en los lectores. Es necesario que los maestros reciban una formación previa: primero, sería ideal crear clubes de lectura; segundo, podrían iniciar cursos de capacitación para que aprendieran a llevar a sus aulas ejercicios de lectura crítica de manera continua y sistemática, sin dejar de lado los programas obligatorios. Esta propuesta no es contraria a la lectura por placer, ya que el profesor deberá asegurar que el grupo con el que se trabaja elija lo que se va a leer, desde una votación hasta una tómbola o una selección basada en la discusión de reseñas o intereses particulares de los alumnos. Una vez conjuntados estos aspectos se podrá llegar a un análisis profundo y crítico de cualquier texto con el que se decida trabajar.

Aplicación del taller pedagógico propuesto con la lectura de la novela en inglés *Carthage*, de Joyce Carol Oates

En 2014, Joyce Carol Oates publicó *Carthage*, novela que explora los aspectos más oscuros del alma humana, la tragedia personal en sus diversas vertientes; profundiza en el tema de los veteranos de Iraq (2003-2011) y en la violencia de género. Se constituye de 3 partes: La chica perdida, El exilio y El regreso. *Carthage* es una novela contemporánea, ambientada en la realidad del mundo actual, que narra la historia de Cressida, la hija menor de Zeno Mayfield, quien ha desaparecido en plena noche en las montañas de Adirondack, Nueva York. Cuando la comunidad de *Carthage* se une al padre y a la madre, Arlette, en su búsqueda, descubrirá al sospechoso más inesperado.

Por un lado, el personaje principal masculino y presunto responsable de la desaparición de Cressida se presenta con un grado de bondad al inicio de la novela. Después de su regreso de la guerra es un nuevo personaje: lastimado, confundido y bondadoso, redimido a tal grado que incluso se duda de su culpabilidad. Por otra parte, Cressida, la protagonista, desaparece misteriosamente. La creación de este personaje muestra que sufre discriminación al no cumplir con las características o cualidades consideradas propias del género femenino. Sin embargo, nunca se llega a comprender su forma de actuar o de pensar; Cressida es un personaje perturbador que produce poca o nula empatía con el lector, aun cuando la autora narra su desaparición de manera abrumadora. A lo largo de la trama de *Carthage* se presentan claramente dos grupos ideológicos: el de los hombres y el de las mujeres. A través de estos grupos la autora, Joyce Carol Oates, ratifica las cualidades o virtudes que corresponden a cada género en el mundo de la novela; a través de la creación de los personajes femeninos y masculinos.

Esta polarización expuesta por la autora norteamericana, puede ser analizada a través de la obra de Bourdieu: *La dominación masculina* (2000), en la que se estudia cómo se atribuyen a los hombres las

características que muestran “lo externo, lo oficial, lo público, lo seco, lo alto, lo peligroso y espectacular”, es decir, todas aquellas hazañas que pueden ser expuestas a la luz y deben ser exhibidas. Al contrario, a las mujeres les corresponde “el campo de lo interno, lo de abajo, lo cerrado, lo privado, lo oculto”. Todas estas estructuras mantienen una relación con la sexualidad y las capacidades físicas de un sexo y otro. Esta ideología de antítesis se ejerce todos los días de muchas maneras desde la división de tareas, donde a la mujer se le confieren las menos relucientes, lo privado, lo relacionado al hogar, el uso de la vestimenta a partir de la cual se le satiriza y se le condena, el movimiento del cuerpo, el cual limita a la mujer a mantener cierta pulcritud y cierto decoro al abstenerse de realizar acciones o movimientos que promueva el deseo del hombre, incitándolo a violentarla. De ahí la importancia de su reflexión y promoción de dichos valores como parte de una ideología.

Desarrollo del taller pedagógico “Carthage”

Para el desarrollo de este taller se contó con un total de 29 alumnos del sexto semestre de la Facultad de Lenguas de la UAEMEX. En primer lugar, se decidió trabajar con dicho grupo por la practicidad y economía de tiempo, ya que se contaba con las facilidades que las autoridades y alumnos otorgaron para la aplicación; en segundo lugar, se consideró que la perspectiva acerca del feminicidio sería de gran relevancia por tratarse de un grupo de lectores jóvenes. De igual forma, ya que el objetivo del taller pedagógico proponía crear conciencia acerca del feminicidio como problema social, se pensó que dicha población podría ser la que en un futuro pudiera emprender acciones para erradicar este problema. Finalmente, se supuso que esta población sería más receptiva con respecto al tema y más propensa a llevar a la práctica cambios sobre la ideología de género, ya que resultan directamente más afectados. La aplicación se dividió en tres sesiones, que consistieron

en la implementación del taller con distintas actividades y técnicas grupales, cuyo objetivo era mostrar una realidad integrada y compleja que condujera al análisis y reflexión sobre el tema; en este caso, el feminicidio, con una duración de una hora cuarenta minutos y un total de cinco horas. Bajo esta estructura, se diseñaron tres actividades, las cuales consistieron en:

Sesión 1. Se presentó la novela *Carthage* y a la autora Joyce Carol Oates, con el fin de que los alumnos tuvieran el contexto completo de la obra y su creación. Posteriormente, se trabajó en pequeños equipos de no más de cuatro personas, los cuales recibieron un listado de fragmentos de la novela y un cuadro que permitía a los grupos resumir la información. A partir de esto, se les pidió elaborar el perfil de cada uno de los personajes de la trama, así como el papel que desempeñaban durante la historia. Para ello, se trabajó con los capítulos uno a cuatro, pues en cada uno de ellos se presenta a los personajes por separado, así como las relaciones que establecen y su grado de participación en la desaparición del personaje femenino, Cressida. Las apreciaciones de los estudiantes se recopilaban por medio del cuadro ideológico de Van Dijk, es decir, se analizaron fragmentos de la novela para descubrir lo que los personajes masculinos opinaban de los femeninos y viceversa. En un rotafolio, los estudiantes escribieron los ejemplos requeridos, después de haber sostenido una discusión en equipos de las citas preparadas por la entonces alumna de la MLA, Cindy Alejandra Manzanares Leal. En la Figura 33, se muestra el gráfico que se empleó para esta primera actividad:

Figura 33. Cuadro ideológico. Material para la primera sesión del taller pedagógico.

Enfatizar aspectos positivos NOSOTROS		Enfatizar aspectos negativos ELLOS	
P.		P.	
Atenuar aspectos negativos NOSOTROS		Atenuar aspectos positivos ELLOS	

Fuente: Elaboración propia, en Manzanares Leal, 2019, p. 110, basado en Van Dijk (2003).

El resultado que el grupo obtuvo después de esta actividad colectiva fue el siguiente:

Figura 34. Cuadro ideológico *Carthage*.

ENFATIZAR APECTOS POSITIVOS NOSOTROS (HOMBRES) *MUJERES		ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS ELLOS (MUJERES)	
luz agradecidos fáciles de amar felices altas* bonitas* provocativas* atractivas* curvilínea*	fuertes protectores valientes admirables héroes de guerra hombres héroes independientes locutor	obscuridad tristeza Soledad inteligente difícil mujeres aburrido darse por vencido tonta	pequeña fea sin curvas dependientes inteligentes al hablar receptor
ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS NOSOTROS (HOMBRE)		ATENUAR ASPECTOS POSITIVOS ELLOS (MUJERES)	
inocente error provocado accidente	hombre	buena persona	

Fuente: Elaboración propia, en Manzanares Leal, 2019, p.36.

Sesión 2. La segunda actividad consistió en la creación de una mampara acerca del feminicidio, partiendo de la trama de la novela. Nuevamente se pidió a los alumnos participar en equipo, cada equipo recibió una serie de fragmentos que resumían la novela de forma rápida, todos estos fragmentos narraban la desaparición y posible asesinato de la protagonista. Para ayudar a los estudiantes en esta tarea, los grupos tenían que elaborar una semblanza de cada personaje, así como una tabla de estereotipos de género que pudieran identificar en cada uno. Al terminar, cada miembro del equipo exponía su sentir y opinión sobre el tema; a partir de esto, se les entregó material de papelería para realizar una mampara donde expusieran sus opiniones sobre la lectura, el feminicidio alrededor del mundo y las posibles soluciones a este problema social. Esta exposición se colocó en un espacio público para que otros estudiantes pudieran apreciarla.

Sesión 3. La tercera actividad consistió en la técnica grupal de círculo de conversación. Con ayuda de una serie de temas, previamente seleccionados, se conversó abiertamente sobre el feminicidio y el abuso de poder. Para recabar las opiniones que resultaron del grupo focal, fue necesario preparar previamente una guía de preguntas y, para la sesión presencial, se requirió la participación de otra profesora; en este caso, la actividad se desarrolló en una clase de Corrientes literarias del inglés, a cargo de la Dra. Celene García Ávila. Entonces, la titular del curso tomó notas escritas de las afirmaciones de los estudiantes, en tanto que la investigadora Manzanares Leal moderaba la discusión. Las preguntas de la guía para la discusión del grupo focal se presentan en la siguiente figura:

Figura 35. Guía de preguntas para la discusión del grupo focal.

Concepto	Preguntas o temas
<i>Carthage</i>. La representación del feminicidio en <i>Carthage</i>. El feminicidio como problema social.	1. ¿Cuál es la temática principal que aborda la novela <i>Carthage</i>? 2. Cressida como objeto del feminicidio. 3. ¿Cuál era el rol de Cressida dentro de la familia y la sociedad? 4. ¿Cuál es la descripción psicológica y física de Cressida? ¿Tiene esta descripción alguna relación con su desaparición? 5. ¿Fue Cressida en cierta medida responsable de lo que le sucedió? 6. ¿Por qué la autora hace una distinción entre la hija inteligente (Cressida) y la hija bonita (Juliet)? ¿Qué implicaciones tiene esto? 7. ¿Es coherente la forma de actuar de los padres y hermana de Cressida ante su desaparición? 8. Brett como actor principal del feminicidio. 9. Brett y su participación en el ejército. 10. Brett “el héroe de guerra” se declara culpable. 11. Brett y el sistema penitenciario. 12. Instituciones dentro de la novela ¿qué papel juegan? ¿qué relación tiene con el acto del feminicidio? 13. El papel de la mujer y el hombre dentro de la novela <i>Carthage</i>. 14. ¿Quién es el principal responsable de que en México exista el feminicidio: las propias mujeres, los hombres, la sociedad o el gobierno? 15. ¿Cuáles consideras son los principales motivos que conducen al acto del feminicidio? 16. ¿A quién corresponde solucionar el problema del feminicidio: las propias mujeres, los hombres, la sociedad, el gobierno? ¿Existe la posibilidad de terminar con los feminicidios? 17. ¿Qué acciones dentro de tu comunidad se pueden llevar a cabo para erradicar el feminicidio? ¿Qué acciones de manera individual puedes llevar a cabo para erradicar el feminicidio?

Fuente: Elaboración propia, en Manzares Leal, 2019, p. 116.

Esta actividad permitió a los alumnos mostrar de forma evidente la ideología que cada uno poseía y opinar sobre las ideas del resto de sus compañeros. Es importante remarcar que siempre se trabajó en un ambiente relajado e informal que promovía la participación de los alumnos. Los diálogos de los círculos de conversación se transcribieron en su totalidad y esto permitió analizar de qué manera los estudiantes han asimilado, o bien, cuestionan los estereotipos de género. En la Figura 33, se reproducen dos segmentos: uno en el que se nota la asunción de valores propios de la dominación masculina, expresados por una participante mujer (Pm1); en la interacción verbal se observa una respuesta en la que se cuestionan los valores de debilidad (mujeres) y fuerza (hombres). Esto permitió el análisis de la ideología de los participantes, hombres y mujeres.

Figura. 36. Opiniones de estudiantes (grupos focales, extracto).

Pm:	[y] decimos que son hombres machistas.
Pm1:	[...] yo les decía a mis compañeros que no sé si estaban de acuerdo o no pero [...] pero [...] eh [...] el hecho de que se [...] que haya tantas muerte de mujeres es porque [...] pues [...] lo voy a decir [...] y [...] es que biológicamente sí somos más débiles o sea yo [...] o sea yo les decía yo me peleo con mi hermano desde que pues [...] chiquitos ya golpes y yo siempre ganaba porque yo era la más grande pero ahorita tiene 16 años y él ya me tumba o sea nada más me hace así (movimiento de golpe) y yo soy nada, soy de papel y me caigo o sea yo ya no le puedo ganar y tiene 16 años y por ejemplo si él de verdad me quisiera lastimar yo creo que sí me lastimaría feo entonces cuando un hombre quiere esto [...] no sé asaltar a otro hombre y le pega o sea hemos tenido casos en donde les pegan feo pero sobreviven porque los hombres tienen como que esta resistencia porque se pelean también porque tienen el conocimiento de pelearse con puños no nada más de rasguñar y entonces cuando otra persona quiere asaltar a una mujer y la mujer se resiste o se resiste a una violación es más fácil que un hombre con darle una patada lastime a la mujer y se desangre, se muera o lo que tú quieras entonces yo creo que por eso porque somos biológicamente más débiles o sea [...] este [...] pues es más fácil que se muera una mujer o sea por eso se mueren tantas mujeres... no porque ay! Todos los hombres contra las [mujeres].
Pm:	[yo] no veo eso.

Ph:	[...] bueno ya en cuestiones biológicas por lo mismo de que el género te da los roles como cada uno tuvo roles establecidos se necesitan muchísimo tiempo y entonces evidentemente el [...] de los hombres y mujeres ha sido diferente pero si tú pones por ejemplo [...] incluso hay videos de eso en China ya los roles cambiaron mucho y hay mujeres que están haciéndola de albañil y tiene las mismas capacidades físicas que un hombre no digo que podamos ser iguales porque por ejemplo nosotros no somos multi task etc. Pero esa línea de evolución y desarrollo de tus habilidades físicas incluso las cuestiones de cultura son proceso de siglos entonces realmente buscar que realmente tengamos las mismas habilidades que [...] que el otro género no lo vamos a tener ni siquiera en 100 años sino más bien nos deberíamos de ir a un principio de equidad e igualdad donde bueno si tenemos el mismo trabajo pues que realmente podamos ganar lo mismo por ejemplo ¿no? con las mismas horas de descanso.
-----	---

Fuente: Elaboración propia, en Manzanares Leal, 2019, p 129.

Para proceder al análisis de las afirmaciones ideológicas de algunos de los participantes, se procedió a aplicar nuevamente el cuadro semiótico ya explicado. Por ejemplo, el discurso de la conversación citada en la figura 33, se reorganiza de la siguiente manera: primero se delimita que la categoría “NOSOTROS” representa el discurso de la supremacía masculina, en tanto que “ELLOS” toma el lugar de ellas, las mujeres. Cabe resaltar que Pm1 evidencia la asunción de la dominación masculina por parte de una participante del género femenino, en tanto que la respuesta de Pm (otra participante mujer) demuestra una resistencia frente a ese discurso dominante. El Ph muestra una actitud más asertiva y a favor de la equidad, lo cual evidencia, asimismo, una resistencia al discurso de la dominación masculina; además, introduce en su argumentación una estrategia de mediación entre dos posturas contradictorias:

- a) las mujeres son biológicamente débiles (Pm1);
- b) “yo no veo eso” (Pm);
- c) pero “ya los roles cambiaron” [...] “en China ya los roles cambiaron mucho y hay mujeres que están haciéndola de albañil y tiene las mismas capacidades físicas que un hombre” [...] “esa línea de evolución y

desarrollo de tus habilidades físicas incluso las cuestiones de cultura son procesos de siglos” (Ph).

Se muestra un ejemplo para evidenciar cómo se aplicó el cuadro semiótico de Van Dijk al análisis del discurso de los participantes en la discusión del grupo focal; esto se hizo tras la transcripción íntegra de las conversaciones. Los argumentos de los otros participantes se analizaron de la misma manera, aunque no en todos los discursos se encuentran necesariamente los cuatro cuadrantes. En el caso de Pm, su respuesta “yo no veo eso” reacciona contra todo el cuadro ideológico de Pm1; habría que elaborar otro en el cual “NOSOTROS” correspondería a las mujeres. La participante activa la inferencia: “las mujeres no somos biológicamente débiles”, pero se requiere seguir indagando en la transcripción para decidir si se puede elaborar un cuadro ideológico de Pm con el discurso recabado. En el ejemplo, se muestran entre corchetes las aclaraciones que las investigadoras consideraron necesario agregar.

Figura 37. Cuadro ideológico: ejemplo de análisis en el discurso de la participante Pm1.

ENFATIZAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE NOSOTROS (=HOMBRES)	ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE ELLOS (=MUJERES)
Pm1: entonces cuando un hombre quiere esto (.) no sé asaltar a otro hombre y le pega o sea hemos tenido casos en donde les pegan feo pero sobreviven porque los hombres tienen como que esta resistencia porque se pelean también porque tienen el conocimiento de pelearse con puños no nada más de rasguñar. [Se exalta la fuerza física de los hombres, lo cual es una estrategia discursiva de perspectiva establecida, ya que el discurso dominante acerca de la separación tradicional de los roles de género apela a este argumento de contraste: fuerza/debilidad].	Pm1: yo les decía a mis compañeros que no sé si estaban de acuerdo o no pero (x) pero (.) eh (x) el hecho de que se (.) que haya tantas muertes de mujeres es porque (.) pues (x) lo voy a decir (.) y (x) es que biológicamente sí somos más débiles yo me peleo con mi hermano desde que pues (.) chiquitos ya golpes y [...] pero ahorita tiene 16 años y él ya me tumba o sea nada más me hace así (movimiento de golpe) y yo soy nada, soy de papel y me caigo o sea yo ya no le puedo ganar y tiene 16 años nada más rasguñar. [Adopción total del discurso sobre la dominación masculina].

ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE NOSOTROS	ATENUAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE ELLOS
Pm1: entonces yo creo que por eso porque somos biológicamente más débiles o sea (x) este (x) pues es más fácil que se muera una mujer o sea por eso se mueren tantas mujeres... no porque ay! Todos los hombres contra las [mujeres]. [Se insiste en que las mujeres son débiles y mediante estas estrategias de perspectiva establecida y exageración se evita criticar la violencia masculina, la cual se asume como natural y biológica. No se apela a la posibilidad de razonar acerca de las posibilidades de dicha fuerza ni se vislumbra un razonamiento acerca de la voluntad de ejercer (o no) dicha fuerza].	Pm1: entonces cuando otra persona quiere asaltar a una mujer y la mujer se resiste o se resiste a una violación es más fácil que un hombre con darle una patada lastime a la mujer y se desangre, se muera o lo que tú quieras entonces yo creo que por eso porque somos biológicamente más débiles. [Aunque la mujer se resista, es difícil que logre defenderse porque no es fuerte].

Fuente: Elaboración propia, basado en Van Dijk, 2003.

Resultados del análisis de la ideología del feminicidio

Dentro de la novela *Carthage*, se abordaron temáticas relacionadas con la ideología del feminicidio, ligada a la ideología de abuso de poder. Como se había pensado antes, dentro de la novela existe un amplio y variado número de estrategias empleadas por la autora para exponer dichas ideologías. Van Dijk, en su libro *Ideology and Discourse* (2003), muestra que las ideologías son “el sistema de ideas sociales, políticas o religiosas que comparte un grupo o movimiento” (p. 4). Los miembros de un grupo que comparten las mismas ideologías están a favor de ciertas ideas, que constituyen la base de creencias más específicas sobre el mundo y que guían su interpretación de los acontecimientos, al tiempo que condicionan las prácticas sociales. Cada grupo señala un conjunto de reglas y valoraciones sociales y dependiendo de su posición respecto a otros grupos de la comunidad, se vale de esos

repertorios para fabricar lo que Van Dijk llama ideologías de grupo; bajo estas normas y valores, los grupos cumplen las características identificadas (2003).

Estas oposiciones entre grupos ideológicos se representan a través del cuadro ideológico propuesto por Van Dijk (2003), el cual asume la polarización ideológica desde el reconocimiento de la enfatización de las virtudes y de la atenuación de los defectos de NOSOTROS, en contraposición a la enfatización de los defectos y la atenuación de las virtudes del grupo ELLOS (p. 44). A continuación, se muestran algunos cuadros ideológicos que se obtuvieron de la obra *Carthage*, en los cuales se hace evidente la noción de abuso de poder entre hombres y mujeres, ya que las dos hermanas de la novela representan de manera muy esquemática, las repercusiones sociales que tiene el hecho de asumir modos de conducta considerados típicamente femeninos (Juliette) o, por el contrario, resistirse a ellos (Cressida), a tal punto que la valoración de ambas por parte de los personajes masculinos (el padre, el novio, los compañeros, los profesores, etc.) es más favorable para la primera que para la segunda. Por otra parte, en los cuadros, se resume la clara polarización entre hombres y mujeres que realizan los alumnos. Cabe señalar que se constató el hecho de que algunas de las alumnas participantes defendieron el discurso dominante como bien expuso Bourdieu en su obra *La dominación masculina* (2000). Estos dos primeros cuadros ideológicos buscan enaltecer el papel de los hombres dentro de la trama, mostrándolos como admirables, héroes, protectores, fuertes, valientes. En contraparte, se presenta a la mujer como un ser débil, necesitado de protección y en ocasiones como el causante de la violencia de la que es víctima, tal como se muestra en la Figura 38.

Figura 38. Cuadro ideológico. Enaltecer a los hombres: Argumento: hombre fuerte y mujer débil.

CI: ENFATIZAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE NOSOTROS= HOMBRES Bret & Zeno (NOSOTROS, hombres) = “admiring” “a war hero” “strong” “protective” “corporal” “good decent American kid” “brave” “not feel shame” “not a traitor” “not a coward”. Juliet, Cressida & Arlette (ELLOS, mujeres) = [not admiring] [not a war hero] [weak] [not a corporal] [bad not decent Unamerican kid] [coward] [feel shame] [traitor] [a coward].	CII: ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE ELLOS= MUJERES (Cressida- mujeres) Hombres (NOSOTROS) = [provocative clothing] [not precarious their well-being] [independent] [do not require protection/ [strong]. MUJERES (ELLOS) = “not provocative clothing” “precarious their well-being” “dependent” “protection of other men / [weak]”.
CIII: ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE NOSOTROS= HOMBRES (Brett, Familia, Leyes) Law, Juliet, Arlette & Madre de Brett (NOSOTROS, hombres) = “provoked” “an accident” [smart] “duty” “did not want to kill” “innocent” “not a criminal suspect”. Juliet, War & Cressida (ELLOS, mujeres) = [be provocative] [not an accident] “silly” [irresponsibility] [want to kill] [guilty] [innocent].	CIV: ATENUAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE ELLOS= MUJERES (Cressida) Juliet (NOSOTROS, Hombres) = no implica una declaración positiva para esta categoría. Cressida (ELLOS, Mujeres) = “Cressida is a good person in her heart – but this is not always evident” / [Cressida is not always a good person].

Fuente: Elaboración propia, basado en Manzanares Leal, 2019, pp. 77-96.

Figura 39. Cuadro ideológico. Enaltecer a los hombres: polarización alegre-deprimido, interesante-aburrido.

CI: ENFATIZAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE NOSOTROS (Brett, Familia y Sociedad), P. 59 Arlette, Zeno & Juliet (NOSOTROS) = “happy” [normal] [not painful] “the pretty one” “easy to love” “radiant” “guileless” “shadowless” “happy” “easy” “bright happy” “grateful”. Cressida (ELLOS) = “lonely” “special” “painful” “the smart one” “a challenge to love” [dark] [not guileless] [shadow] [sad] “difficult” “dark twisty” “test your love”.	CII: ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE ELLOS (Cressida) Zeno (NOSOTROS) = “people” [men] [fight] [not bored]. Cressida (ELLOS) = “people like that” “women” “giving up” “bored”.
CIII: ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE NOSOTROS (Brett, Familia, Leyes) Zeno (NOSOTROS) = “men” [they] “talks”. Juliet & Cressida (ELLOS) = [women] “we” “listen”.	CIV: ATENUAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE ELLOS= MUJERES (Brett, Familia, Leyes) Este cuadrante no menciona aspectos positivos para ellos= mujeres.

Fuente: Elaboración propia, basado en Manzanares Leal, 2019, pp. 77-9.

En los siguientes cuadros ideológicos (Figuras 40 y 41), que derivan de la discusión entre los estudiantes, nuevamente se resaltan aspectos positivos para los hombres; sin embargo, dentro de estos se hace una clara concesión acerca de cómo los actos de violencia contra la mujer y el acto del feminicidio son resultado de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y no de una ideología de abuso de poder.

Figura 40. Cuadro ideológico. Enaltecer a los hombres: argumento biológico.

CI: ENFATIZAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE NOSOTROS (Hombres) Hombres (NOSOTROS) = “ni siquiera un hombre” “no caminas seguro”. Mujeres (ELLOS) = [mujeres habituadas a la violencia], [mujeres caminan con tranquilidad].	CII: ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE ELLOS (Mujeres) Hombres (NOSOTROS) = [fue provocado]/ [fue propiciado] [lugares indicados sólo para hombres]. Mujeres (ELLOS) = “dio indicios”, “lo propicio” “un lugar donde no tenía nada que hacer”.
CIII: ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE NOSOTROS (Hombres) Hombres (NOSOTROS) = “genéticamente” / [violentos por cuestiones genéticas] “hombres” “más resistentes” “más poder” “falta de educación” “traumas por mujeres” / [nacimiento de odio hacia las mujeres]. Mujeres (ELLOS) = “mamás”/[educación machista] “mujer” “biológicamente más débil” / [muerte más fácil], [menos poder][educación] “mujeres hacen daño”/[creadoras de traumas en hombres] [creadoras de odio hacia ellas mismas].	CIV: ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE NOSOTROS (Hombres) Hombres (NOSOTROS) = [defendidos por mujeres] [no reprimido] [son aplastados por las mujeres]. Mujeres (ELLOS) = “defender a los hombres” “reprimida” “aplastamos a los hombres”.

Fuente: Elaboración propia, basado en Manzanares Leal, pp. 77-96.

Figura 41. Cuadro ideológico. Polarizaciones activo-pasivo.

CI: ENFATIZAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE NOSOTROS (Hombres) Hombres (NOSOTROS) = “no perseguir”/ “no hacer daño”. Mujeres (ELLOS) = [sentirse perseguida] [dañada].	CII: ENFATIZAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE ELLOS (Mujeres) Hombres (NOSOTROS) = [hombre] [cercano] [en comunicación] [participativo] [grande] [importante] [no loco por la mujer] [ideas complejas] [no casarse]. Mujeres (ELLOS) = “mujer” “alejada” “aislada” “no tan participativa” “chiquita” “no tan importante” “loca por el hombre” “ideas básicas” “casarse”.
CIII: ATENUAR ASPECTOS NEGATIVOS SOBRE NOSOTROS (Hombres) Hombres (NOSOTROS) = [son provocados] [sugieren]. Mujeres (ELLOS) = “provocamos” “aceptamos”.	CIV: ATENUAR ASPECTOS POSITIVOS SOBRE ELLOS= MUJERES (Brett, Familia, Leyes) Este cuadrante no menciona aspectos positivos para ellos= mujeres.

Fuente: Elaboración propia, basado en Manzanares Leal, 2019, pp. 77-96.

Conclusiones

Como resultado del taller se muestra que, después de la lectura y análisis de *Carthage*, se pudo descubrir que las ideologías de abuso de poder y feminicidio están presentes en los lectores; sin embargo, pocos de ellos son conscientes de poseer estas ideologías e incluso de sostenerlas y reproducirlas. Ante esto, la literatura es, efectivamente, una buena herramienta para propiciar una reflexión profunda sobre problemas sociales. El empleo de textos literarios, para escenificar un problema social, permite mostrar un panorama distinto y promover la literacidad crítica en los participantes, desarrollando así su autocrítica, su análisis

y la búsqueda de soluciones ante problemáticas específicas. Ejemplo de esto fueron los comentarios obtenidos por parte de los lectores al término del taller, dichos comentarios expresan su gusto por haber trabajado con la novela *Carthage*; además, las actividades que se planearon a partir de la novela les brindaron una nueva visión, más crítica, sobre el feminicidio como punto de partida para combatir este problema social.

Aunado a esto, la literatura brinda una amplia gama de textos y temáticas posibles para adaptarse a todos los rubros de la sociedad, a fin de promover un pensamiento crítico acerca del entorno en que vivimos; además, la literatura deviene una herramienta accesible para la mayoría de las personas al igual que el análisis del discurso. Este último, en su crítica, es un arma para combatir la ideología de género, puede usarse para difundir ideas, hacer peticiones y manifestar la visión y experiencias de las mujeres respecto de sí mismas y del mundo que las rodea. Esta investigación ha ilustrado y profundizado en la estrecha relación entre las ideologías y el empleo de la literatura para su reproducción y mantenimiento, pero también para su reflexión de manera profunda y crítica. En cuanto a la metodología empleada, cabe señalar que el uso del cuadro ideológico permitió ver de qué manera los participantes, como los grupos ideológicos, se anteponen y sostienen sus puntos de vista. Si bien fue sencillo delimitar los grupos ideológicos NOSOTROS y ELLOS, ya que sólo se dividían en hombres y mujeres, en futuros textos se recomienda analizar todas las oposiciones discursivas para ayudar a los lectores a identificar las ideologías.

Por otro lado, aunque el uso de las estrategias ideológicas propuestas por Van Dijk son de gran ayuda para analizar el discurso del autor, se requiere una comprensión más profunda y detallada del texto literario por parte de los estudiantes, por lo que su empleo en los talleres podría no resultar la mejor elección, especialmente cuando se dispone de poco tiempo. Sin embargo, esto no va en menoscabo de los beneficios que proporcionan; probablemente, en cursos más específicos y extensos sobre el análisis del discurso, resultarían una mejor elección.

En cuanto al tema que se discute en este taller, es importante recalcar que las reflexiones de los participantes llevan a la conclusión de que este es un problema social que atañe a todos; de ahí la importancia acerca de que las distintas áreas de estudio, no sólo las ciencias sociales, se interesen en su investigación, promoviendo la participación de personas críticas que, comprometidas con construir una sociedad más equitativa y menos desigual, promuevan acciones encaminadas a aminorar las diferencias que separan a hombres, mujeres y personas que asumen la diversidad para no perpetuar las desigualdades sociales; sólo de esta forma se verá un cambio verdadero en la ideología del feminicidio y las ideologías de abuso de poder.

Por último, a manera de sugerencia, después de una discusión abierta y centrada en los alumnos, como la que se llevó a cabo en este taller, será preciso ir ensayando formas dialógicas que contribuyan al cuestionamiento de lo que Paul y Elder (2003: 8) llaman “pensamiento egocéntrico”; esto puede lograrse a través del análisis paulatino y sistemático de *los elementos del pensamiento*: los propósitos, las inferencias, las preguntas, los conceptos, los puntos de vista, las implicaciones, la información y los supuestos que sostienen o se derivan de los razonamientos que se presenten ante la discusión. El profesor o coordinador de fomento a la lectura, será el responsable de propiciar la práctica de *los estándares universales del pensamiento*, que son la claridad, la exactitud, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud, la lógica, la importancia y la justicia (Paul y Elder 2003: 10-12). Por supuesto, esto daría pie a otro artículo y a un trabajo en el aula que requeriría varios talleres o, incluso, podría derivar en la introducción de esta metodología de trabajo como un eje transversal en el currículum.

Referencias

- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas* 10, 81-146. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1106515?locale-attribute=es>
- Betancourt, M., Guevara, L., y Fuentes, E. (2007). *El taller educativo* (2ª ed). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cassany, D. y Castellea, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis* (28)2, 353-374. 9fe7e5ecb2d6523e86e-35f5e30a35f760092.pdf (semanticscholar.org)
- Castellanos, R. (1959). El escritor y su público. *La Palabra y el Hombre* pp. 563-569, 12, <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/3207>
- Charaudeau, P. (2009). Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales. En Puig I. (ed), *El discurso y sus espejos*, Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Gallardo, I. (2009). Propuesta para la enseñanza de la competencia literaria en el tercer ciclo de la educación general básica y diversificada. *Revista Kánina*, 33(2), 71-93. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/1078>
- Manzanares, C. (2019). *Análisis del discurso ideológico acerca del feminicidio en la obra Carthage de Joyce Carol Oates*. Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/110421>
- Oates, J. (2014). *Carthage*. Ecco.
- Prado Aragonés, J. (2000). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

- Richard, P. y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Conceptsand-Tools.pdf>.
- Van Dijk, T. (1996^a). Análisis del discurso ideológico. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 10(29), 9-36. Microsoft Word-Ideología y análisis del discurso (discursos.org).
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideology and discourse. A multidisciplinary Introduction*. Sage.
- Van Dijk, T.A. (2005). Política, Ideología y discurso. *Quorum Académico*. 2(2), 15-47. Política, ideología y discurso – Dialnet (unirioja.es)
- Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso. Critical Discourse Analysis. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-222. Análisis Crítico del Discurso – Dialnet (unirioja.es)DOI: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10
- Vargas, M. y Lipovestky, G. (2012). ¿Alta cultura o cultura de masas? *Letras Libres*, 03. <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/alta-cultura-o-cultura-masas>

CONSIDERACIONES PARA EL USO DE LA DIGRESIÓN EN EL DISCURSO PÚBLICO DEL APRENDIENTE DE FLE Y DE ELE

Berenice Elizalde Ayala
Georgia M. K. Grondin

Introducción

La conversación es un ejercicio de interacción natural entre personas. Existen diferentes tipos de conversaciones y, a menudo, la sociolingüística y otras ramas de las ciencias sociales analizan conversaciones o usan dicha herramienta para levantar datos cualitativos. En este trabajo, nos proponemos abordar la conversación como el escenario de implementación de estrategias discursivas que permean las interacciones tanto en español como en francés. Análisis previos han mostrado que las conversaciones siguen diferentes patrones estructurales y activan diferentes estrategias discursivas, que son usadas con fines diversos según conversamos, tal es el caso de las digresiones que alimentan las conversaciones en español o francés. En este capítulo mostraremos que dichas digresiones cumplen diferentes funciones, por lo que dan lugar

a estructuras conversacionales diferentes en función de las lenguas en las cuales son enunciadas. Veremos que conviene enseñarlas en las aulas como una estrategia efectiva del discurso que responde, además, a modelos culturales canónicos.

¿Qué es la conversación?

Briz (2000 y 2002) y Rojas Pulido (2015) caracterizan la conversación como el acto social principal de la manifestación oral. Una conversación puede ser formal o coloquial, se desarrolla en forma de diálogo, en tanto que alternan turnos espontáneos de palabra entre las personas involucradas, generalmente sobre un tema a través del cual los interlocutores persiguen una meta comunicativa específica. Como género discursivo, la conversación responde a dos estructuras profundas (Ciarra Tejada, 2016; Briz, 2000):

- Una macroestructura o estructura externa, típicamente distribuida en turnos de habla donde el tema se suele desglosar a través de una apertura, un cuerpo y un cierre;
- Una microestructura o estructura interna que contiene unidades monologales como los actos del habla y la intervención; y dialogales como el intercambio y el diálogo.

Este capítulo se centra en las partes de la microestructura conversacional según Briz (2000), específicamente sobre las unidades que conforman la intervención (esto es cuando una persona habla), el intercambio (cuando una segunda persona responde a la intervención de una primera) y el diálogo (cuando intervenciones e intercambios se van alternando, formando un conjunto mayor de análisis). Briz describe los enfoques interaccionales de la conversación según los parámetros siguientes: “el acto de habla o enunciado es unidad de análisis de la

enunciación, la intervención lo es de la argumentación, y el intercambio, de la interacción. De la combinación de intercambios, resulta la conversación, término referido ahora a la unidad máxima del análisis interaccional” (2000, p. 227).

Se suelen establecer dos grandes tipos de conversación (Briz, 2000, p. 226), la conversación coloquial y la conversación formal, que se distinguen una de la otra por rasgos como la relación de proximidad, el saber compartido, la cotidianidad, el grado de planificación y la finalidad interpersonal. Se entiende que estos tipos de conversaciones se realizan en ambientes de interacción naturales, es decir, donde la espontaneidad y la planificación resultan ser rasgos determinantes (Álvarez Ángulo, 2001).

La conversación en el salón de clase

A la tipología conversacional establecida por Briz, al inicio de los años 2000, habría que agregar la conversación que se genera en el salón de clase, es decir, en contextos y/o para fines académicos, usualmente entre pares (de alumno a alumno) o entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos-profesor-alumno). El diálogo, que tomaremos aquí como el antecedente de la conversación en el ámbito áulico, constituye una actividad interactiva muy común en los salones, y particularmente en las clases de lengua (Álvarez-Ángulo, 2001; Boyero Rodríguez, 2005; Llamas Saíz, 2006; Rojas Pulido, 2015; Thomas *et al.*, 2016; Nicolas, 2017). Una tipología de las conversaciones áulicas podría ser:

- Conversaciones de corte académico como el diálogo, el debate, el coloquio o la discusión, constituyen modelos interaccionales específicamente organizados (Álvarez Angulo, 2001, p. 24) y son solicitados por el profesor o un comité académico. Este tipo de conversación se realiza en ambientes controlados y se caracteriza por una reproducción artificial de los rasgos descritos anteriormente.

- Conversaciones intencionadas pueden desarrollarse en el salón de clase, cuando los alumnos “exteriorizan lo que saben según su experiencia social y cultural”. En este contexto, constituyen espacios de “construcción conjunta de conocimientos” (Rojas Pulido, 2015, p. 180) y pueden promover la buena relación entre el alumnado, así como impactar de manera positiva en su desempeño.

Ahora bien, tanto cuando se trata de conversaciones extra áulicas como las que se desarrollan dentro del salón de clase, la focalización de los estudios en las características formales y la estructura es notoria sin importar si nos enfocamos en el español o en el francés, las dos lenguas que nos preocupan en el presente capítulo (Álvarez Ángulo, 2001; Gallardo Pauls, 1994; Briz, 2000; Ciarra Tejada, 2015; Ruggia, 2014; Thomas *et al.*, 2016). Es decir, pocos o ningún estudio se centra en los momentos digresivos que puntúan las conversaciones, exceptuando Nicolas (2017), que atestigua la irrupción del metalenguaje en las conversaciones áulicas como muestra representativa de la comunicación en clase. La mayoría de los estudios se centran, en el mejor de los casos, en algunos conectores señalados como digresores y no prestan atención a la presencia de la digresión en los diálogos como estrategia, aun cuando consideran la conversación como una competencia integradora (Escagedo, 2012). Fernández-Urquiza (2013) presenta la digresión como la marca de fallas neurolingüísticas en hablantes que padecen del hemisferio derecho, por lo que experimentan problemas para seguir la progresión temática en las conversaciones. Sin embargo, consideramos que, como estrategia de interacción al seno de la conversación, la digresión debería dejar la ambigüedad donde los analistas del discurso la suelen colocar (Marceteau Caballero, 2016) para ser interpretada de un modo más positivo y desde la perspectiva comprensiva de la competencia comunicativa. De allí la importancia de describir, analizar e incluso enseñar a emplear digresiones en el discurso oral en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

La digresión como estrategia discursiva o estrategia conversacional

Los digresores son generalmente clasificados como marcadores discursivos que estructuran el discurso oral o escrito (Martin Zorraquino y Pórtoles Lázaro, 1999, en Jorgensen y Martínez López, 2007). Sin embargo, los mismos autores parecen retirar su carácter organizador a la digresión al designarla como una ruptura en el *continuum* temático o algo que da un giro en el desarrollo del diálogo. Marceteau Caballero (2016, p. 86) coincide sobre la ambivalencia de las definiciones de digresión, presentes en el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) y en el *Diccionario de Partículas Discursivas* (DPD) del español de Briz:

Mientras el DRAE define la digresión como la “acción y efecto de romper el hilo del discurso y de introducir en él cosas que no tengan aparente relación con el asunto principal”, el DPD, por su parte, la define como la “ruptura del hilo del discurso con algo vagamente relacionado”. Son acepciones distintas a la vez que complementarias, y anticipan la ambigüedad y complejidad del concepto, difícil de describir y delimitar.

La misma ambivalencia se encuentra tanto en Pons y Estellés (2009) como en Terrones Juárez (2012), quienes interpretan la digresión como una estrategia discursiva que “constantemente suspende y desplaza la historia principal, [teniendo] el efecto de romper el hilo de un discurso oral o escrito para introducir en él un tema que no tiene conexión con aquello de lo que se está tratando”, o en todo caso, un cambio, una desviación respecto del tema que se estaba desarrollando en la conversación (Elizalde Ayala, 2016, p. 94).

Nuevamente, Marceteau Caballero (2016, p. 86) repite y añade: el término digresión, heredado de la retórica y la literatura, no es fácil de definir en lingüística, en particular porque “la digresión no ocupa un lugar tan notorio como, por ejemplo, la reformulación o la argumentación, y aún menos desde una perspectiva contrastiva entre las lenguas

española y francesa”. En literatura (Ofuani, 1988; Sabry, 1992), la noción de digresión implica que un hablante puede introducir elementos distractores más o menos voluntariamente en su discurso, para adornarlo y no aburrir al oyente. En lingüística, se le llama digresión a una serie de operaciones discursivas muy diferentes unas de otras (Marceteau Caballero, 2016), de allí la dificultad que tienen los lingüistas en asentar una sola teoría y reconocer marcadores propios, específicamente porque “los digresivos se caracterizan por su polifuncionalidad”. Marceteau Caballero (2016) describe minuciosamente las diferentes definiciones y complejidades a través de las cuales se ha intentado circunscribir la digresión en lingüística. Podemos resumir sus intentos aquí enumerando la polifuncionalidad a la que refiere Marceteau Caballero (2016). Los digresores pueden:

- Estructurar la información.
- Añadir y articular argumentos.
- Aumentar la relevancia de una idea, un argumento o una información que participa de la comprensión de un mensaje.

Dichas funciones pueden, además, verse matizadas por la cultura que habrá formateado un individuo. Podemos interpretar aquí la cultura como una especie de programación mental colectiva por la cual los miembros de un grupo o una categoría de personas se distinguen de otros (Hofstede, 2011, p. 3). Dicha definición inspira a Grondin, quien define cultura como:

El producto social diversificado y adaptable que genera sociedad y resulta de ella. Se trata de un constructo simbólico a la vez estable y flexible que confiere al individuo paquetes de referencias y de significados que el individuo maneja indistintamente para crear consenso o distinguirse de los demás. Continuo prismático y evolutivo, la cultura permite al individuo interactuar de manera flexible y adaptable

en función de sus observaciones, experiencias y metas comunicativas. Como generador cognitivo, ofrece al individuo patrones y paradigmas múltiples y polimorfos que pueden expresarse a través de la lengua (Grondin, 2018, p. 27).

Se entiende que la cultura influencia los esquemas cognitivos que el individuo va formando para entender el mundo y desenvolverse en él. De estos esquemas, pueden surgir guiones que describen patrones de interacciones prototípicos que permiten al individuo entender y responder de manera culturalmente adecuada a diferentes situaciones de comunicaciones. En tales circunstancias, podemos advertir que el tratamiento de la digresión, sus usos y funciones puedan diferir de una cultura a otra, de una lengua a otra.

Sintetizando la Teoría de la Acción de Parsons, Martín Criado (2014) desglosa los siguientes supuestos que describen nuestro posicionamiento acerca de la manera como sentimos que se podrían tratar los ejercicios de interacción en el salón de clase:

a) los sujetos actúan esencialmente a partir de la cultura interiorizada en la socialización; su conducta está más determinada por la cultura —valores, actitudes, etc.— que por la situación; b) su discurso expresaría la cultura interiorizada; por ello, permitiría “comprenderla”: hablando, los sujetos expresan los elementos culturales que guían su comportamiento. El discurso sería la clave para “comprender” los comportamientos (Martín Criado, 2014, p. 116).

Estos supuestos nos pueden conducir a abordar la conversación en el salón de clase más desde sus enfoques sociolingüísticos y pragmáticos que desde su vertiente meramente lingüística. La focalización constante de las prácticas áulicas y de los programas de las clases de lengua en los elementos estructurales del sistema lingüístico, limitan la apropiación de la competencia comunicativa por parte del alumno, impidiéndole

considerar la comunicación en la lengua extranjera como un ejercicio natural y haciéndole creer erróneamente que, si domina la parte lingüística, entiéndase la gramática de la lengua, las demás dimensiones de la comunicación vendrán por sí solas después. Considerar la conversación como un juego interactivo permitiría al alumno movilizar las características socioculturales que lo formatean y que conoce bien en la interacción para trasladarlas a la lengua meta con más naturalidad.

Elizalde Ayala (2016 y 2017) presenta la digresión como un fenómeno regulador del género conversacional. Si se considera y analiza la digresión identificando diferentes digresores, Elizalde Ayala (2016 y 2017) busca sobre todo entender la función de la digresión al interior del discurso. Para este efecto, analiza las conversaciones de 2 francesas y 2 mexicanas, mientras desarrollaban alrededor de 13 temas diferentes, inherentes a la vida cotidiana y a referentes compartidos por cada participante en la conversación. Elizalde Ayala (2016) comenta lo siguiente:

La presencia de digresiones en el discurso de los hablantes considera diversas funciones y objetivos según la cultura del hablante. La cultura mexicana posee una noción de la digresión como estrategia discursiva que difiere de la noción que tiene la cultura francesa; es decir, que el objetivo con el cual introducen las digresiones en sus discursos no refiere a los mismos esquemas cognitivos culturales ni a los mismos formatos discursivos (Elizalde Ayala, 2016, p. 96).

Vincular la producción discursiva con la cultura del locutor permite, primero, establecer que la esquematización cognitiva varía de una lengua-cultura a otra. Sólo después se preocupa por la estructura de la digresión y aprovecha para precisar que no siempre la digresión es introducida por un marcador digresor, sino que puede “darse haciendo una transición hacia otro tópico sin previo aviso” (Elizalde Ayala, 2016, p. 95).

Es así que, partiendo de la manera en que el discurso está considerado en cada cultura, Elizalde Ayala (2016) reporta diferencias acerca de la manera en que las culturas mexicana y francesa interpretan y hacen uso de la digresión. En la cultura mexicana (Navarro, 2007, en Elizalde Ayala, 2016), la meta primordial del discurso reside en comunicar ideas, por lo que la construcción del discurso admite aproximaciones y cambios en su estructura, yendo hasta acusar cierto grado de variación en función de la personalidad y el origen social del individuo. Como importa la calidad de la interacción con respecto a las personas involucradas, la digresión tiene un valor positivo, es un adorno que imprime ritmo y estilo al discurso. En la segunda, se espera que el hablante controle su discurso de tal modo que sea capaz de decidir qué decir y cuándo o si es necesario añadir información adicional, pues el mensaje o la temática en desarrollo importan tanto, que la persona a cargo de la interacción tiene la tarea de producir un discurso coherente y eficiente. La digresión no está alentada porque se asimila a una pérdida o una falta de control, con carácter irritante para quien tuviera que oír un discurso percibido como confuso. Es decir que en ambas culturas los actores que desarrollan una conversación deben atender diferentes expectativas, considerando la digresión desde diferentes perspectivas.

El estudio de caso de Elizalde Ayala (2017) sí pone de relieve que, a pesar de las prerrogativas culturales, la digresión aparece en conversaciones en francés como en conversaciones en español de México, en una ratio de 10/13 temas de la vida cotidiana. Sin embargo, el estudio sugiere que la frecuencia en la cual las conversadoras mexicanas acuden a la digresión puede superar la frecuencia en la cual las conversadoras francesas hacen uso de digresiones. La presencia de dichas digresiones proporciona experiencias diferentes según el condicionamiento cultural de las involucradas:

Las mexicanas abordan los tópicos de una manera más personal que las francesas; expresan su sentir en el desarrollo de los tópicos, relatan sus

experiencias con profundo detalle, y si se trata de familiares o personas cercanas son capaces de contar sus experiencias tan íntimamente como lo hacen con los otros tópicos. Por otro lado, las francesas se proyectan más reservadas en los detalles íntimos; abordan los tópicos de una manera más impersonal, desarrollándolos pero sin contar su sentir sobre los mismos; frente a tópicos como el de relaciones interpersonales, las francesas lo hacen de una manera superficial, proporcionando datos vagos y jamás dando detalles sobre las personas, ya que esto lo perciben como íntimo y no existe razón para contarlo como si fuera cualquier información, inclusive existiendo una estrecha amistad con el oyente (Elizalde Ayala, 2016, p. 110).

Si el número de participantes en el estudio no permite generalizar, sin duda pone de relieve que la intención y los hábitos de interacción heredados de la cultura del interlocutor tienen especial impacto en el desarrollo de una conversación. Distinguiendo dos tipos de digresiones mayores en las conversaciones, Elizalde Ayala (2017) expone sus características y funciones:

Figura 42. Tipología, característica y funciones de digresiones en conversaciones.

Tipo de digresión	Característica	Funciones
Digresión 1	El locutor añade información extra al tema, en contadas ocasiones y momentos precisos, para una mejor comprensión. Estas digresiones suelen desplegarse en menos de 10 intercambios ya que se busca regresar rápidamente al tema principal para no confundir al oyente.	Ejemplificar. Explicar alguna información. Corroborar alguna información.

Digresión 2	El locutor se aleja del tema para involucrar a su interlocutor con lujo de detalles, pero termina regresando a él. Pueden fácilmente darse más de 10 intercambios desarrollando la digresión antes de regresar al tema principal.	Recordar informaciones. Expresar sentimientos, sensaciones o emociones. Exponer un punto de vista.
-------------	---	--

Fuente: Elaboración propia con base en Elizalde Ayala (2017, p. 61).

En ambos casos, el locutor abandona el tema principal para aportar informaciones en paralelo, pero sus motivaciones y las funciones cumplidas por estas añadiduras difieren de la digresión 1 a la 2:

- *Digresión 1.* Quien realiza la digresión cuida su actuación discursiva y la calidad de su desempeño conversacional mientras que el interlocutor no juega un rol determinante en la construcción conversacional. Los intercambios dedicados a la digresión suelen ser cortos. Se busca prevenir las necesidades de comprensión del oyente transmitiendo estrictamente las informaciones juzgadas necesarias al desarrollo conversacional. Proporciona ejemplos, explicaciones y/o se cerciora que su propósito está siendo entendido sólo para evitar cuestionamientos y dudas que interrumpieran el curso de la conversación.
- *Digresión 2.* Quien realiza la digresión no sólo se preocupa por aportar suficientes detalles a la conversación, sino que busca involucrar al oyente, hacerle partícipe del tema en desarrollo. El intercambio puede dar lugar a una serie de negociación entre los participantes de la conversación, ya que están construyendo juntos el desarrollo. Asimismo, las temáticas principales pueden ser abandonadas parcial o totalmente, en todo caso durante un mayor número de intercambios, pues se trata de mantener el interés y la atracción en la conversación; no sólo de cubrir un tema.

Es importante observar que la estructura, que suele preocupar tanto a los analistas del discurso, no se describe en la Figura 42 en términos de marcadores digresores. Elizalde Ayala (2017, p. 102-103) justifica su elección a través de dos argumentos. En primer lugar, comenta que aunque los marcadores *a propósito*, *a todo esto/a todas estas*, *dicho sea de paso* introducen las digresiones, no son obligatorios. Su estudio hace ver que las digresiones no se identifican *ipso facto* en el discurso de los hablantes, sino que suelen aflorar a partir del análisis del *corpus*. En segundo lugar, se apoya de Pons Bordería y Estelles Arguedas (2009) para observar que la introducción de una digresión en la conversación puede usar marcadores diferentes a los mencionados antes, como “interjecciones o silencios, adverbios, conjunciones o marcadores de diferente índole” o simplemente se realiza mediante “una transición abrupta hacia otro tópico”. Por ende, la función de la digresión debería de tomarse en cuenta a la hora de trabajar con nuestros alumnos en la conversación en ELE o en FLE, sobre todo considerando que dependiendo de los niveles del MCER, el dominio del diálogo y el desarrollo de la conversación como ejercicio que denota la maestría lingüística por parte de los alumnos contempla el lograr un resultado natural en sus producciones orales (Fradejas *et al.*, 1998; Escagedo, 2012; Thomas *et al.*, 2016). La incorporación de la conversación en el aula, como ejercicio de interacción oral, sinónimo de competencia integradora (Escagedo, 2012), o como un medio natural de irse apropiando de la lengua para desarrollar otras metas comunicativas (Ruggia, 2014; Nicolas, 2017) apunta a mejores oportunidades de desarrollar una competencia comunicativa eficiente en la lengua meta por una parte y aumenta por otra parte las oportunidades de reducir los riesgos de conflictos en la comunicación intercultural.

Consideraciones para aplicar las digresiones en español y en francés durante conversaciones

Trabajos como los de Domínguez García (2016), quien pregunta qué marcadores discursivos enseñar, o de Marceteau Caballero (2016), quien revisa las diferentes maneras de traducir el digresivo “por cierto” del español al francés, indican que el interés por la expresión de la digresión es de actualidad, pero hay que establecer un par de reglas: en primer lugar, tenemos que ser capaces de independizarnos de una perspectiva restrictiva que tiende a señalar el marcador como única vía de delimitar la digresión. En segundo lugar, hay que partir del principio de que la digresión no es fundamentalmente negativa, sino que puede denotar creatividad, juego y riesgo en el hablante.

Nuestra propuesta está orientada a evidenciar ante el alumno que el marcador no es el único elemento que indica las digresiones en el discurso, sino que es necesario también identificar la función y la cultura del enunciado discursivo, pues esta última se permea a través de la lengua extranjera, pues los códigos de interacciones son distintos en las dos lenguas estudiadas. La finalidad es lograr una comunicación relativamente natural en el alumno de FLE o ELE en la lengua meta. Por natural, nos referimos a un discurso que refleja la personalidad de quien habla, antes que un dominio demasiado controlado de parámetros lingüísticos y paralingüísticos. De este modo, se espera promover una práctica de la conversación en el aula de LE que no censure las producciones incompletas, imperfectas, algunas veces incoherentes, casi siempre artificiales, en suma, producciones orales llenas de los mismos parámetros que solemos rastrear como docentes y aprendientes de lenguas para condenar y vetar. A menudo, esto contribuye a silenciar al alumno, haciéndole sentir que su conversación no es válida, o digna.

Para ello, partimos de la lista de microhabilidades recabada por Escogeda (2012, p. 5 y 6), misma que reproducimos a continuación y a

donde señalamos los aspectos que atender para favorecer el desarrollo de la digresión como fenómeno regulador de la conversación:

1. Planificar el discurso:

- *Analizar la situación para adaptar el discurso.*
- Usar soportes escritos para apoyar la intervención.
- *Anticipar y preparar el tema.*
- *Anticipar y preparar la interacción.*

2. Conducir el discurso:

2.1. Conducir el tema:

- Iniciar o proponer un tema.
- Desarrollar el tema.
- *Desviar o eludir un tema que no interesa.*
- *Relacionar el tema con otros anteriores.*
- Saber abrir y cerrar el discurso oral.

2.2. Conducir la interacción:

- Manifestar que se quiere intervenir.
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Utilizar eficazmente el turno de palabra (aprovechar el tiempo del que se dispone, ceñirse al tema, marcar el inicio y el final del turno).
- Reconocer cuando el interlocutor pide el turno de palabra.
- Ceder el turno de palabra en el momento apropiado.

3. Negociar el significado:

- Adaptar el grado de especificación del texto.
- *Evaluar la comprensión del interlocutor.*
- *Usar circunloquios para suplir vacíos.*

4. Producir el texto:

4.1. Facilitar la producción:

- Simplificar la estructura.
- *Eludir palabras irrelevantes.*
- Usar fórmulas y expresiones de rutinas.

- *Usar muletillas, pausas y repeticiones.*
- 4.2. *Compensar la producción:*
- Autocorregirse.
 - *Precisar el significado de lo que se quiere decir.*
 - Resumir y repetir las ideas principales.
 - *Reformular lo que se ha dicho.*
5. *Corregir la producción:*
- Articular con claridad los sonidos.
 - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua.

Contrariamente a lo que propone Escagedo (2012) en el resto de su artículo, optamos por no privilegiar un marcador porque creemos que las 11 microhabilidades seleccionadas en negrita pueden contribuir activamente a manifestar digresiones desde la perspectiva individual de cada alumno. Asimismo, ofrecen al alumno la oportunidad de acercarse a la conversación desde su propia personalidad, elaborando sus estrategias conversacionales desde lo que cada alumno es capaz de movilizar en términos de transferencia desde su cultura, en términos de consideraciones sociolingüísticas (explícitas o supuestas) y en términos de conocimientos y reinversión de la LE. Además, se pueden distribuir en las etapas que describimos a continuación.

Así, el estudiante mexicano de FLE y el estudiante francés de ELE pueden partir de su perfil personal de conversador en su lengua materna. Es importante que identifique, por ejemplo, si le gusta hablar, tomar la palabra y mantenerla o si es más bien un buen oyente, es decir, alguien que prefiere no tener la iniciativa de la conversación, pero que puede desenvolverse en una dando señales de una escucha activa. También es importante que el alumno determine si su desempeño en una conversación depende de otros factores como el interlocutor, el lugar, el momento, etc. Reflexionar sobre las condiciones que propicien una conversación ofrece a los actores de la relación enseñanza- aprendizaje la oportunidad de elegir e incluso controlar los temas que se van

a desarrollar, el tiempo durante el cual hablar, anticipar los turnos de palabra y preparar sus intervenciones.

En segundo lugar, el alumno identifica la intención comunicativa que lo puede orientar a querer desarrollar una conversación con alguien más en la lengua meta, esta puede ser variada y modificarse a medida que la conversación se desarrolla. En la vida real, desarrollamos conversaciones en las cuales nos importa participar, que quisiéramos alargar, donde nos sentimos a gusto. Pero también puede ocurrir que nos encontremos involucrados en conversaciones donde hemos sido atrapados, cuyos temas no nos interesan o nos estresan por su contenido, de los cuales no sabemos nada y que queremos terminar rápidamente. Determinar la intención comunicativa permite escoger, y anticipar, el tipo de digresiones que intervendrá estratégicamente en la conversación. Concretamente el alumno puede escoger participar en una conversación de buena gana y perder interés en la misma en el transcurso de su desarrollo; negociar el significado de una palabra, de una información verbal o no-verbal; colaborar y dejar de participar en función de su bienestar del momento. Para que la conversación sea una herramienta didáctica productiva y positiva, es menester que los tópicos sean del total interés de los estudiantes. Los temas deben provenir de SU mundo, constituir elementos relevantes de SU actualidad y tener significado para ELLOS; no forzosamente para el profesor, la institución o los libros que usen en el aula. Demasiado a menudo el ejercicio de la conversación apunta a tópicos ajenos a los alumnos. Es allí cuando un análisis de los temas que los manuales de lengua proponen al alumnado (Tato, 2005; Ruiz y Pallarés, 2015; Bi-Drombé, 2021) revela posturas ideológicas propias de las lenguas en las cuales se deben de desarrollar las conversaciones. Ideologías que permean y emanan de las políticas lingüísticas de las lenguas enseñadas. El manual asume que el alumno es un individuo intrínsecamente abierto al mundo y poseedor de una opinión sobre todo tipo de temas. Ahora bien, la conversación es un ejercicio de producción oral situado, es decir que responde a normas

culturales que rigen la interacción, pero también la elección de tópicos y guiones culturales para su desarrollo (Fajardo, 1998; Goddard y Wierzbicka, 2007; Firth y Wagner, 2007; Grondin, 2018). Por estas razones, se afirma que dejar al alumno la iniciativa de escoger el tema de su conversación es fomentar una producción oral emotiva, instantánea y espontánea, la cual, tendrá como consecuencia la introducción de digresiones.

Una tercera etapa que se desprende del párrafo anterior consiste en considerar el contexto. En este caso, se tiene que tomar en cuenta el dominio de la lengua, el nivel de conocimiento lingüístico necesario, especialmente el vocabulario que necesitará el alumno para desarrollar adecuadamente cualquier tema de conversación. En esta etapa, importa establecer el tipo de vínculo que se establece entre las personas que participan de la conversación y determinar el lugar donde supuestamente se estaría desarrollando. Por ejemplo, lo ideal es que, si la conversación se desarrolla supuestamente en una parada de camión entre dos desconocidos, los alumnos tengan la oportunidad de salir por lo menos al aire libre para escenificar su conversación.

La cuarta etapa consiste en preparar mentalmente o por escrito una guía de la conversación ideada. En fase de preparación, los temas pueden surgir del grupo, seguir el contenido del programa de la clase, ser sugeridos por una unidad del método de lengua o provenir de los indicadores del *Marco común de referencia europeo* MCER. Aquí es donde pueden intervenir diferentes funciones de la digresión, de manera planeada o espontánea. El alumno puede decidir sólo o en binomio diferentes aspectos que atañen a los turnos de palabra, a la orientación de la conversación o a la progresión temática de la misma. Si el docente está interesado en fomentar la autonomía, puede dejar al alumno decidir los tópicos, recabar sus intereses en materia de temas mediante un cuestionario y centrarse en los aspectos técnicos de la conversación como modelo de interacción, fungir entonces como moderador. Las funciones de la digresión, así como diferentes elementos de apoyo como

los conectores que articulan la interacción, pueden estar visualmente disponibles en el salón o al alcance de los alumnos.

En la quinta etapa finalmente, se conversa. El docente podría determinar un tiempo límite durante el cual la conversación podría darse. El grupo decide si la(s) conversación(es) se va(n) a desarrollar en diferentes sesiones o en una sola. Lo importante es producir la interacción en una versión lo más natural posible, a manera de ir experimentando cierto gusto por conversar en la LE. Una sexta etapa puede consistir en una autoevaluación del desempeño y del nivel de bienestar en la resolución de la conversación. Es importante que el alumno reflexione sobre la conversación que acaba de concluir. Antes que nada, para que su actuación conste. Si quiere mejorar en la interacción, el alumno necesita recordar momentos de logro y de fallo; así podrá intentar identificar en qué aspectos sociales, culturales, pragmáticos y lingüísticos su comunicación varía. Además, una autoevaluación, sobre todo si está acompañada de un seguimiento escrito, puede dar lugar a un análisis confiable de sus logros, fallos o dificultades, de sus avances y retrocesos.

Conclusiones

A pesar de ser parte integral de las conversaciones, tanto en francés como en español, y probablemente en otras lenguas, no se suele considerar la digresión sino como un género literario cercano al ensayo que autoriza la disertación sobre un tópico literario inesperado, una especie de paréntesis en el discurso canónico (Ortega, 2021). La digresión es poco abordada en los estudios de lingüística aplicada (Bordería y Arguedas, 2009; Elizalde Ayala, 2016). En lingüística formal se suele abordar el fenómeno como marcadores del discurso (Alamillo, 2007; González Pérez, 2019), por lo que usualmente los estudios destacan un marcador entre otro y analizan sus usos. En el presente capítulo quisimos subsanar el relativo vacío investigativo sobre las digresiones como

manifestación natural en las conversaciones (Crespo Quesada, 2018), porque en realidad sí ha cobrado interés entre los investigadores este tema, principalmente en cuanto a las funciones digresivas.

A lo largo del capítulo, intentamos mostrar que la conversación ocupa un lugar de predilección en las interacciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pero que el exceso de especificidades en este género discursivo ofrece unos acercamientos muy artificiales. Mencionamos que los tópicos no abarcan lo suficientemente el contexto del alumno y ofrecen pocas oportunidades para anclarse en la realidad inmediata del estudiante. Para lograr que el alumno converse de manera fluida y personal (y esto se corrobora con la introducción de digresiones hechas por el estudiante), deben abordarse, indiscutiblemente, temas o situaciones de comunicación que sean significativos para ellos. Asimismo, procuramos ofrecer un enfoque más respetuoso de la cultura del alumno, partiendo del principio de que, si el alumno percibe el ejercicio de la conversación como natural, tendrá mayor oportunidad de desarrollar la habilidad en la lengua extranjera. Señalando trabajos de Cicurel y de Weber, entre otros autores, al inicio de la década 2010, Nicolas (2017) recuerda la dificultad de enseñar la modalidad oral, en particular porque la lengua es objeto de enseñanza-aprendizaje a la par que herramienta de trabajo. El doble estatus de la competencia oral genera una tensión que podemos observar por ejemplo en el ejercicio de la conversación en clase de lengua extranjera. Su artículo atrae la atención del lector sobre las múltiples oportunidades de digresiones que habitan la conversación áulica generada tanto por el profesor como por el alumno. Algo desdeñada por la lingüística, la digresión podría encontrar un nicho para desarrollarse en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Referencias

- Alamillo, A. R. (2007). El digresor por cierto y la digresión. *Oralia*, 10, 233-253.
- Álvarez Ángulo, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 13, 17-42.
- Bi-Drombé, D. (2021). Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(30), 131-141.
- Bordería, S. P., y Arguedas, M. E. (2009). Expressing digression linguistically: Do digressive markers exist? *Journal of Pragmatics*, 41(5), 921-936.
- Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 16(2). 225-246. Universidad de Navarra.
- Briz, A. (2002). La estructura de la conversación. Orden externo y orden interno. In *Memoriam Manuel Alvar (1923-2001)*. En Castañer, R. y Enguita, J.M. (Eds.). *Archivo de Filología Aragonesa*, 59-60 (1), 265-280.
- Ciarra Tejada, A. (2016). *Marcadores discursivos conversacionales: análisis de uso en corpus orales y aplicación didáctica en español como lengua extranjera*. Ediciones Universidad Salamanca, España.
- Crespo-Quesada, L. (2018). *Entre la oralidad y la escritura: análisis de la conversación en WhatsApp*. Tesis de máster. Universidad de Jaén.
- Domínguez García, N. (2016). Bueno, pues, es que, en fin: ¿Qué marcadores discursivos enseñar? *Revista Signos*, 49(90), 3-24.
- Elizalde Ayala, B. (2017) *Análisis comparativo de digresiones en la narración de eventos relativos a tópicos de la vida cotidiana entre mexicanos y franceses; estudio de caso*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Elizalde Ayala, B. (2016). Identificación de dos tipos de digresiones en el discurso de mexicanas y francesas, en *Verbum et Lingua*, 8, 92-111, http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx/articulo/identificacion_

de_dos_tipos_de_digresiones_en_el_discurso_de_mexicanas_y_francesas

- Escagedo, C. P. (2012). *La conversación en la enseñanza/aprendizaje de ELE: una competencia integradora. IX Encuentro práctico de ELE*. I.C Nápoles
- Fajardo, G. R. (1998). Una propuesta de enseñanza de los rituales de la conversación para alumnos de español avanzados. En *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, ASELE.
- Fernández-Urquiza, M. (2013). Valoración de la progresión temática en la conversación espontánea de hablantes lesionados de hemisferio derecho. *Revista de Investigación Lingüística*, 16, 209-235.
- Firth, A., y Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Fradejas, M. D. A. C., Rodríguez, M. D. C. G., Alonso, L. Z., Ibán, E. P., y Llamazares, M. V. (1998). La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de E/LE. In *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)* (pp. 115-124). Universidad de Alcalá.
- Gallardo Pauls, B. (1994). Conversación y conversación cotidiana: Sobre una confusión de niveles, *Pragmalingüística*, 2, 151-194.
- Goddard, C., y Wierzbicka, A. (2007). Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural. *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*, 7(1), 105-124.
- González Pérez, R. (2019). Las fórmulas a lo que voy, a lo que iba, a lo que vamos como procedimientos discursivos de recuperación informativa. En *Análisis del discurso en el español contemporáneo* (Cervera Rodríguez, Á., y Hernando García-Cervigón, A. (Eds.), 61-79.

- Grondin, G. M. K. (2018). *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: un estudio de caso del shift identitario en dos francesas de Toluca, Estado de México*. Tesis de Doctorado. ENALLT-UNAM, Ciudad de México. <https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000774075>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- JØrgensen, A.M. y Martínez, J. A. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. <http://www.revel.inf.br/>
- Llamas Saíz, C. (2006). Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 402-411). Servicio de Publicaciones. Universidad de Navarra.
- Marceteau Caballero, E. (2016). Estudio del digresivo por cierto y sus equivalentes en lengua francesa. *Philología Hispalensis*, 30(1/2), 83-102.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista internacional de sociología*, 72(1), 115-138.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). “Los marcadores del discurso”, I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Espasa, 4051-4214.
- Nicolas, L. (2017). Porosité des oraux travaillés en classe de FLE: l'activité métalangagière en conversations didactiques. *Recherches en didactiques*, (1), 63-80.
- Ruiz, E. G., y Pallarés, C. S. (2015). Análisis del componente cultural en libros de texto de francés destinados al tercer ciclo de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 207-224.
- Tato, M. S. P. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas: revista*

electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas, (15), 133-144.

Thomas, A., Granfeldt, J., Jouin-Chardon, E. y Etienne, C. (2016). Conversations authentiques et CECR: compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE. *Cahiers de l'AFLS*, 20(1).

CONCLUSIONES

La investigación en la Facultad de Lenguas ha empezado una nueva etapa en su quehacer diario sobre la búsqueda de respuestas relacionadas con la Enseñanza de Segundas Lenguas. A lo largo de los diversos trabajos que se incluyen en el presente volumen, destacan algunos elementos constantes; por ejemplo, algunas investigaciones se llevaron a cabo en entornos virtuales porque la pandemia de COVID-19 así lo requirió. En el caso de los trabajos centrados en la enseñanza de segundas lenguas, destacan los buenos resultados que arrojó el empleo de herramientas tecnológicas para seguir practicando la escritura en la clase de inglés como lengua extranjera. Esto alienta a combinar las prácticas ya conocidas para la docencia de lenguas con los entornos virtuales en el CELe UAEMEX. Otro tema que se discute en este libro es el papel fundamental de la retroalimentación para el desarrollo de la escritura en inglés como segunda lengua. Se apuesta por la diversificación de la evaluación para incorporar activamente a los alumnos en autoevaluaciones guiadas por listas de cotejo con descriptores de competencias, o bien, por la evaluación entre pares a partir de rúbricas, ya que esto incrementa la conciencia lingüística de los aprendientes. Por supuesto, el profesor es el primer agente en propiciar una actitud asertiva frente a este tema en clase.

En otro escenario, se ha identificado que los medios sociodigitales son un instrumento útil para el desarrollo de la competencia comunicativa

en una segunda lengua. Estos medios, como es el caso de Instagram, son una forma generalizada de comunicación entre los jóvenes y adultos en México. El uso de estos medios provee a los estudiantes la oportunidad de intercambiar mensajes con nativo hablantes del inglés o del francés por ser un medio internacional. A la par, los estudiantes practican la lengua que están aprendiendo de una manera sencilla, recreando un escenario próximo a la realidad para el intercambio de ideas, gustos, preferencias, cultura, ideología. Se propone dejar de lado la forma tradicional de repetición de ejercicios que son difíciles de asimilar por parte de los estudiantes para trabajar con herramientas e intereses más allegados a ellos, puesto que el contexto representado en los libros de texto muchas veces les resulta ajeno.

Por otra parte, la necesidad de validar los conocimientos de lenguas trasciende el ambiente áulico y requiere evidenciar estos conocimientos ante la sociedad. En la actualidad muchas instituciones se encuentran ante la exigencia de la certificación de la lengua inglesa a través de los exámenes internacionales. Sin embargo, una docencia centrada en los exámenes puede propiciar interferencias; esto se conoce como efecto *backwash*. En situaciones así, el maestro y el alumno pueden perder el rumbo del verdadero objetivo de la clase de lengua. Este tema polémico se analiza para subrayar la necesidad de pensar críticamente la enseñanza de lenguas en el contexto actual en México. Aunado a las exigencias de rendir buenos resultados a través de la certificación y la programación de exámenes de lengua, hay en las universidades otros elementos que pueden analizarse para tener un panorama del desempeño estudiantil real. Es relevante el estudio de la trayectoria escolar para identificar los factores que influyen en la permanencia y desempeño académico de los estudiantes de la licenciatura en lenguas, con el fin de combatir la deserción y proveer soluciones oportunas para la planeación educativa. En otro orden de ideas, las lenguas se vinculan estrechamente con aspectos culturales. Bajo esta óptica, se concluye que las obras literarias, tanto aquellas dirigidas al público infantil como las que

capturan la atención de los jóvenes y adultos, son hechos lingüísticos y artísticos en torno de los que se pueden diseñar diversas actividades de intervención en el aula de lenguas. En esta compilación se investigó cómo seguir contando cuentos a los niños que aprenden inglés, en la modalidad en línea o virtual. Más allá de los aprendizajes propios de la lengua, la figura del cuentacuentos debería ser inherente a la del profesor, pues a través de este género literario los niños pueden discutir valores y reflexionan acerca de sí mismos. En la misma línea, pero con un público lector distinto, se propone el empleo del enfoque del análisis crítico del discurso, diseñado por Teun van Dijk. Este método de análisis del discurso permite identificar la construcción de ideologías; se presenta un trabajo dedicado a analizar el sistema de proposiciones que da forma a la ideología machista, basada en el discurso del dominio masculino, que subyace al mal social del feminicidio, ya que obliga a hombres y mujeres a adoptar y defender ciertos estereotipos de género. La propuesta didáctica se dirige a estudiantes universitarios y se basa en un taller pedagógico centrado en la lectura crítica de una novela de la escritora Joyce Carol Oates. Este modelo de intervención puede adaptarse para analizar cualquier otro tema neurálgico, como la discriminación, el racismo, el aborto, la política, las guerras, etc. Desde una perspectiva intercultural, se propone la diversificación de la práctica de la enseñanza de segundas lenguas, ya que es significativo observar cómo construyen su discurso los estudiantes, tanto en español como en la lengua extranjera; la habilidad de expresarse oralmente con fluidez y de acuerdo con los códigos que rigen cada cultura es fundamental. Para ello, se estudia el género discursivo de la digresión en francés y en español. Esto puede dar pie a investigaciones similares, centradas en otros géneros o discrepancias discursivas entre diversos pares de lenguas.

Por último, el conjunto de investigaciones reunidas aquí evidencia que el programa de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas ha podido conjuntar su carácter profesionalizante con investigaciones que se diseñan bajo la dirección metodológica de

la acción reflexiva, con la intención de intervenir de manera crítica en las aulas de lengua; esto muestra la necesidad de seguir vinculando la práctica con la teoría y viceversa, dentro de un paradigma de investigación que se propone intervenir en la realidad con acciones que puedan propiciar procesos educativos de mayor calidad, que se basen en una integración participativa entre los distintos actores y con capacidad de apertura para asegurar un diálogo recursivo en los cuales los participantes se conciban como sujetos y no como meros objetos para la recolección de datos. La colaboración entre alumnos y profesores ha sido la fuente primaria de este trabajo, es decir, todo lo que se ha reportado aquí se llevó a las aulas, de manera que la investigación-acción ha dejado una huella no sólo en la academia sino también en diversos espacios educativos.

La primera edición de *Investigación actual de la lingüística aplicada a la docencia de lenguas*, coordinada por Celene García Ávila, Pauline Moore, Margarita Aurora Caballero Gastélum y Elizabeth Martínez Pérez, se terminó de imprimir el 20 de junio de 2025. Este libro es una coedición entre Aldus y la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, adscrita a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados. La coordinación editorial universitaria estuvo a cargo de Patricia Vega Villavicencio, el análisis e interpretación del sistema antiplagio, de Yeydi López Hernández, y la revisión de pruebas finas al cuidado de Osvaldo Renato Millán Zea. La impresión consta de 500 ejemplares. Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México.