

# INVESTIGACIÓN Y PRAXIS CONTEMPORÁNEAS EN TORNO A LAS LENGUAS MODERNAS

## COORDINADORES

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

ISBN: 978-607-9448-41-7



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades

# Investigación y Praxis Contemporáneas en torno a las Lenguas Modernas

---

Coordinadores:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Primera edición 2017

D.R. © Universidad de Quintana Roo

Boulevard Bahía s/n, esquina Ignacio Comonfort

Colonia Del Bosque

Chetumal, Quintana Roo, México

C.P. 77019

Todos los trabajos expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de los coordinadores o la de la Universidad. Se autoriza la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente.

ISBN: 978-607-9448-41-7

Impreso en México / Printed in Mexico

## **Comité de Arbitraje**

*Daniel Rodríguez Vergara, Universidad Nacional Autónoma de México\**

*Eyder Gabriel Sima Lozano, Universidad Autónoma de Baja California\**

*Floricyly Dzay Chulín, Universidad de Quintana Roo*

*Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez, Universidad Veracruzana*

*Gerardo Bañales Faz, Universidad Andrés Bello, Chile\**

*Griselda Murrieta Loyo, Universidad de Quintana Roo\**

*Guadalupe López Bonilla, Universidad Autónoma de Baja California\**

*Hiroe Minami, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

*Ignacio Rodríguez Sánchez, Universidad Autónoma de Querétaro\**

*Irasema Mora Pablo, Universidad de Guanajuato\**

*Julio Valerdi Zárate, Universidad Nacional Autónoma de México*

*Kalinka Velasco Zárate, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca\**

*Lilia Irlanda Villegas Salas, Universidad Veracruzana\**

*Lizbeth Gómez Argüelles, Universidad de Quintana Roo*

*María Cristina Castro Azuara, Universidad Autónoma de Tlaxcala\**

*María del Rosario Reyes Cruz, Universidad de Quintana Roo\**

*María Isabel Hernández Romero, Universidad de Quintana Roo*

*Mariza Méndez López, Universidad de Quintana Roo\**

*Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato\**

*Melissa Blanqueto Estrada, Universidad de Quintana Roo*

*Oscar Narváez Trejo, Universidad Veracruzana\**

*Patricia Núñez Mercado, Universidad Veracruzana*

*Sabine Pflieger, Universidad Nacional Autónoma de México\**

*Verónica Sánchez Hernández, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

*Vicky Ariza Pinzón, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

*\*Miembro vigente o pasado del Sistema Nacional de Investigadores*

*Todos los capítulos fueron arbitrados por pares académicos nacionales expertos en las áreas correspondientes siguiendo el procedimiento doble ciego*

# INDICE

PRÓLOGO.....	iv
--------------	----

## SECCIÓN I: DESDE LOS ACTORES

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA EN LINEA EN LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO.....	1
---	---

*Abelardo Miguel Castillejos García*

*Maria del Rosario Reyes Cruz*

STUDENTS' PERCEPTIONS OF DROPPING OUT OF THE BA IN ENGLISH LANGUAGE.....	20
--	----

*Cliserio Antonio Cruz Martinez*

*Francis Citlali Bautista Martinez*

PROCESSING DOCUMENTS TOWARDS PUBLICATION: NOVICE EDITORS' ACCOUNTS.....	36
---	----

*Cecilio de Jesus Lopez Martinez*

*Luz Edith Herrera Diaz*

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	55
--	----

*Oscar Manuel Narvaez Trejo*

*Marisol Majin Martinez*

NEWLY ADMITTED STUDENTS' PROFILES IN AN ENGLISH BA PROGRAM: LANGUAGE PROFICIENCY AND LEARNING STYLES AND STRATEGIES.....	70
--	----

*Patricia Nuñez Mercado*

*Maria Fernanda Rodriguez Gonzalez*

*Sara Ariadna Marcial Leon*

GENEROS Y TIPOS TEXTUALES: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE FLE.....	93
--	----

*Sara Quintero Ramirez*

L1 METAPHORICAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP WITH IMMEDIATE AND DELAYED RETENTION OF IDIOMS.....	107
<i>Rosalina Dominguez Angel</i>	

TIPOS DE MOTIVACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: RETOS Y PERSPECTIVAS.....	127
<i>Sandra Valdez Hernandez</i>	
<i>Manuel Becerra Polanco</i>	
<i>Felipe Hernandez Gonzalez</i>	

DO TEACHERS IN TRAINING FROM UDG ACTUALLY HAVE WHAT IT TAKES TO TEACH IN PRIVATE UNIVERSITIES?.....	140
<i>Liliana Maria Villalobos Gonzalez</i>	
<i>Vanessa Noemi Medina Castro</i>	
<i>Ariana Lizbeth Duran Serrano</i>	

## SECCIÓN II: DESDE LAS PRÁCTICAS

THE POTENTIAL OF A GLOBAL ENGLISHES APPROACH IN LANGUAGE PROFICIENCY EXAMS: A MEXICAN-BASED CASE STUDY.....	156
<i>James Leslie William Simmonds</i>	

MAPPING AN ONLINE ENGLISH COURSE FOCUSED ON VERBAL COMMUNICATION.....	172
<i>Darlene González Miy</i>	
<i>Luz Edith Herrera Díaz</i>	
<i>José Enrique Díaz Camacho</i>	

THE IMPACT OF USING SUBTITLES IN LISTENING ACTIVITIES.....	190
<i>Félix Alberto Vergara De la O</i>	
<i>Miguel Ángel Allen Herbert Vargas</i>	

EXPLORING THE PRACTICE OF THE LISTENING SKILL AT A SELF-ACCES CENTER.....	203
<i>Graciela Espinosa Mendoza</i>	
<i>Miguel Ángel Allen Herbert Vargas</i>	

LA PELÍCULA DIARIOS DE MOTOCICLETA COMO INTRODUCCIÓN A ALGUNAS VARIANTES DEL ESPAÑOL SUDAMERICANO PARA ESTUDIANTES DE ELE (B2-C1) RESIDENTES EN MÉXICO. ....	219
<i>Manuel Cisneros Castro.</i>	
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CAPACITACIÓN ESPECÍFICA EN INGLÉS Y FRANCÉS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES TURÍSTICAS EN LAS COMUNIDADES DEL NORTE DE QUINTANA ROO.....	237
<i>Lucía Emilia Abreu Rangel</i>	
<i>Francisco Fernando Fajardo Sánchez</i>	
<i>María del Carmen Rojas Nagano</i>	
CORPUS PARA EL ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: EL DISEÑO DEL CORPUS DEL HABLA DE BAJA CALIFORNIA .....	254
<i>Rafael Saldivar Arreola</i>	
<i>Alvaro Rábago Tánori</i>	
<i>Eleonora Lozano Bachioqui</i>	
EL PROFESOR DE INGLÉS ANTE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.....	269
<i>Esteban Juan Bautista Zárate Mejía</i>	

## PRÓLOGO

Los coordinadores del libro *Investigación y Praxis Contemporáneas en torno a las Lenguas Modernas* nos congratulamos en presentar una sólida selección de trabajos que representan temáticas actuales en la investigación y la sistematización de experiencias de enseñanza en el contexto mexicano. Todos los trabajos han sido artibrados por pares académicos, quienes en su mayoría pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores y son externos a la Universidad de Quintana Roo. El libro se divide en dos secciones: **Desde los Actores** y **Desde las Prácticas**. La primera contiene trabajos enfocados en los participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes, hablantes y las lenguas mismas. En la segunda encontramos trabajado centrados en los procesos mismos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los siguientes párrafos ofrecemos al lector una breve semblanza de los artículos incluidos en cada sección.

La primera sección, **Desde los Actores**, recoge nueve capítulos. En el primero de ellos *Competencias docentes para la enseñanza en línea en la Universidad de Quintana Roo*, Abelardo Castillejos y Rosario Reyes investigan las habilidades docentes para la enseñanza por Internet así como los elementos necesarios para sustentarlas: infraestructura, tecnología y formación. Sus resultados indican una escasa competencia tecnológica en las subdimensiones de conocimientos y habilidades, y poca experiencia con este tipo de enseñanza. Además, se pone en evidencia la necesidad de mejoras en el acceso a la red, en el equipamiento y en la formación.

En el siguiente capítulo, *Students perceptions of dropping out of the BA in English Language*, Cliserio Cruz y Citlali Bautista presentan un estudio llevado a cabo con el objetivo de conocer las percepciones de estudiantes sobre factores que los llevan a abandonar sus estudios. Los estudiantes en su muestra identificaron los siguientes factores: nivel de inglés, relación con los docentes, conocimiento pedagógico de los docentes y escaso conocimiento de la gramática del español. Este último hallazgo es revelador y novedoso. Pensamos que vale la pena teorizarlo e investigarlo más, ya que es posible que vaya más allá del conocimiento gramatical y tenga que ver con las capacidades metalingüísticas en el nivel discursivo y las prácticas letradas de los alumnos.

El tercer trabajo, *Processing documents towards publication: Novice editors' accounts*, de la autoría de Cecilio López y Luz Edith Herrera, es una sistematización de su experiencia como coordinadores de obras colectivas tales como el presente libro. A través de un análisis concienzudo y crítico, los autores concluyen que la coordinación de libros requiere habilidades tanto académicas como legales y administrativas. El texto invita a la reflexión sobre la responsabilidad que implica para los profesores el asumir el rol de coordinador editorial y sobre los conocimientos y destrezas requeridos para llevar a cabo tal tarea con éxito y responsabilidad.

El cuarto capítulo de esta sección se titula *Factores que influyen en el rendimiento escolar*. En él, Oscar Narváez y Marisol Majín describen un riguroso y valioso estudio que busca identificar aquellos elementos a los cuales atribuyen su bajo rendimiento académico

un grupo de estudiantes de una licenciatura en inglés. Estos fueron un sentido de no pertenencia al programa, el agotamiento mental y físico relacionado con la realización de tareas domésticas, el estrés provocado por las expectativas de los padres, el mal uso de la tecnología y el insuficiente apoyo institucional. Destaca que el agotamiento asociado a tareas domésticas se presenta en aquellos estudiantes que no residen en el lugar donde estudian y que el sentido de no pertenencia se relaciona con la escasez de recursos financieros para adquirir libros de texto. Los autores discuten la necesidad de que las IES cuenten con programas de apoyo que permitan paliar estas situaciones.

En el quinto capítulo, titulado *Newly admitted students' profiles in an English BA program: language proficiency and learning styles and strategies*, Patricia Núñez, María Rodríguez y Sara Marcial presentan los resultados de un proyecto en proceso que busca identificar perfiles típicos de los estudiantes en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana en cuanto a las variables de nivel de lengua y estilos y estrategias de aprendizaje. El estudio arroja resultados interesantes, tales como el contraste entre la preferencia por el aprendizaje individual entre los estudiantes y sus escasas estrategias para llevar a cabo tal tipo de aprendizaje con éxito. Estos y otros hallazgos brindan material importante para la reflexión y la toma de decisiones sobre diseño curricular y de programas de asignatura.

En el sexto capítulo, *Géneros y tipos textuales: desarrollo de competencias en estudiantes de FLE*, Sara Quintero expone una valiosa experiencia didáctica con estudiantes de una licenciatura en francés como lengua extranjera que tuvo como objetivo desarrollar sus habilidades para el análisis de géneros discursivos. La autora halla que la experiencia permitió a los estudiantes hacer más complejas sus tipologías discursivas, pero también desarrollar competencias procedimentales y actitudinales para el análisis de géneros discursivos. Esta investigación tiene implicaciones importantes para docentes de otras lenguas, incluyendo el español como lengua materna, ya que las competencias para el análisis de género son muy pertinentes para los procesos de alfabetización académica y para la enseñanza de lenguas con fines específicos. Además, desde un punto de vista teórico, se conoce muy poco sobre el desarrollo de tales habilidades, por lo que la investigación de Quintero constituye un aporte significativo en esa dirección.

En *L1 metaphorical competence of university students and its relationship with the comprehension and retention of L2 idioms*, Rosalina Domínguez presenta los resultados de una interesante y rigurosa investigación empírica que buscó correlaciones entre la competencia metafórica en español L1 de aprendientes de inglés y su habilidad para descifrar y retener el significado de frases idiomáticas en inglés L2. Los resultados indican correlaciones positivas entre las variables, así como una influencia de la proximidad entre las dos lenguas, abonando así a atestiguar la existencia de una competencia metafórica que incide sobre aspectos del aprendizaje de una L2.

El trabajo *Tipos de motivación entre estudiantes universitarios: retos y perspectivas*, de la autoría de Sandra Valdez, Manuel Becerra y Felipe Hernández, investiga la motivación para aprender inglés de estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de Quintana Roo. Usando el instrumento clásico de Gardner, encuentran un balance entre tipos de motivación integrativa e instrumental. Indudablemente, la presencia



de motivación integrativa puede y deber ser aprovechada por docentes y planeadores curriculares.

El noveno capítulo, *Do teachers in training from UDG actually have what it takes to teach in private universities?*, de la autoría de Liliana Villalobos, Vanessa Medina y Ariana Durán, investiga la correspondencia entre la formación que tienen los egresados de la Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara y las exigencias laborales de los empleadores en el sector privado. Encuentran que dos áreas de formación son requeridas por los empleadores pero no reciben suficiente atención en el currículum y deben, por lo tanto, fortalecerse. Estas son el uso de tecnología y el inglés para fines específicos.

La segunda sección, **Desde las Prácticas**, se conforma de ocho capítulos. En el primero, *The potential of a global Englishes approach in language proficiency exams: a Mexican-based case study*, James Simmonds tuvo como objetivo analizar las percepciones de algunos miembros del comité de exámenes de dominio EXAVER de la Universidad Veracruzana con el fin de comprender el impacto del discurso sobre las variedades dialectales del inglés internacionales. Sus hallazgos sugieren el deseo de estos profesionales de incorporar más un enfoque de Inglés Internacional en la evaluación en general, y en los exámenes EXAVER, en particular. Sin embargo, esta tarea es compleja y tiene importantes implicaciones.

*Mapping an online English course focused on verbal communication* es un trabajo cuyos objetivos fueron identificar la presencia social, cognitiva y de enseñanza en las actividades de un curso de inglés a distancia, y encontrar relaciones estos con indicadores de la expresión oral. Darlene González Miy, Luz Edith Herrera Díaz y José Enrique Díaz Camacho, autores de este capítulo, enmarcan su estudio en el Modelo de comunidad de Indagación (The Community of Inquiry (Col)) para la educación a distancia. Además de examinar pormenorizadamente el diseño del curso en línea, realizaron algunas entrevistas con los estudiantes para analizar los resultados de las actividades implementadas. Reportan que el Modelo de comunidad de Indagación es muy valioso para el desarrollo de experiencias de aprendizaje de la lengua significativas, pues proporciona las herramientas necesarias para el diseño de recursos y actividades instruccionales efectivos, los cuales enriquecen las estrategias de enseñanza a distancia y promueven la participación interactiva de los estudiantes. Este es un capítulo relevante en los tiempos actuales en los que hay una demanda creciente de programas de estudios a distancia.

*The impact of using subtitles in listening activities* es el tercer capítulo de esta segunda sección. En este trabajo, Félix Alberto Vergara De la O y Miguel Ángel Allen Herbert Vargas reportan los resultados de una investigación-acción cuyos objetivos fueron analizar el impacto del uso de subtítulos o transcripciones de audio en diferentes actividades de comprensión auditiva, y examinar las percepciones de los estudiantes sobre dicho uso. Para ello, su plan de intervención consistió en seis etapas, las cuales integraron un examen diagnóstico y un post-test. Los efectos de tal intervención fueron un mejor desempeño de los estudiantes en la habilidad de comprensión auditiva en las clases de inglés, un vocabulario más extenso y mejor pronunciación y ortografía, y más confianza por parte de los estudiantes para enfrentarse a tareas de esta habilidad. Los autores destacan

la dificultad que tienen muchos estudiantes de inglés como lengua extranjera para realizar las actividades de comprensión auditiva dada la complejidad de procesos involucrados en dicha habilidad e invitan a realizar más estudios al respecto.

Graciela Espinosa y Miguel Ángel Herbert Vargas, en su capítulo *Exploring the practice of the listening skill at a self-access center*, nos presentan un estudio de caso realizado en un centro de autoacceso, particularmente en el área de comprensión auditiva. Su propósito fue indagar sobre la motivación, las estrategias y sus efectos en el aprendizaje del inglés. Por medio de análisis de registros, actividades realizadas y entrevistas a cuatro mujeres y cuatro hombres, de diferentes niveles de inglés, los autores reportan la existencia de una motivación intrínseca y extrínseca en los participantes para asistir al SAC; que las estrategias de comprensión auditiva que desarrollan en el SAC son diversas y que las mejorías no solo se reflejan en la comprensión auditiva sino también en la expresión oral. Los autores destacan la importancia de continuar los trabajos de investigación sobre este tema atendiendo las otras áreas de apoyo de un centro de autoacceso.

El capítulo *La película Diarios de motocicleta como introducción a algunas variantes del español sudamericano para estudiantes de ELE (B2-C1) residentes en México*, de autoría de Manuel Cisneros, es una excelente propuesta pedagógica para clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Mediante el enfoque por tareas, Cisneros desarrolla una unidad didáctica para acercar a los estudiantes a algunas de las variantes del español de América del sur, con énfasis en las diferentes realizaciones del fonema /s/ en posición final. Además de su fundamento en el enfoque por tareas, también el sustento teórico lo ofrece en el tema del cine en el aula de lengua y su importancia, así como en la variación dialectal en el mundo hispanohablante y la necesidad de exponer a los aprendices a los diferentes dialectos. Es una interesante propuesta que combina la exploración, la investigación y el juego, y el acercamiento del estudiante a las variantes del español latinoamericano. Es, así, una propuesta innovadora y útil como ejemplo para realizar incluso en otras lenguas.

El capítulo seis, *Propuesta metodológica para capacitación específica en inglés y francés para el fortalecimiento de las actividades turísticas en las comunidades del norte de Quintana Roo*, de Lucía Emilia Abreu Rangel, Francisco Fernando Fajardo Sánchez y María del Carmen Rojas Nagano, recoge la experiencia del diseño e implementación de un curso de inglés y francés con propósitos específicos. Con un sustento teórico en los enfoques comunicativos bajo las perspectivas accional y funcional para la enseñanza del inglés y francés con propósitos específicos, este proyecto señala la necesidad de elaborar el programa de capacitación con un enfoque más adecuado a las características y necesidades de los participantes, tomando en cuenta su identidad cultural. Destacan también las dificultades para llevar a buen fin la capacitación y hacen una serie de recomendaciones pedagógicas, como que el capacitador tenga conocimiento de la lengua materna de los participantes (maya en este caso).

Rafael Saldivar Arreola, Alvaro Rábago Tánori y Eleonora Lozano Bachioqui nos presentan en el capítulo siete, *Corpus para el análisis de la variación lingüística: el diseño del corpus del habla de Baja California*, una sistematización del proceso de diseño y construcción de un corpus representativo de habla regional. Indudablemente, esta

experiencia es un material muy útil, pues ofrece una guía metodológica para aquellos interesados en conformar un corpus lingüístico de carácter representativo, ya que en México existen pocos. Resultan de interés las limitaciones que plantea la construcción de un corpus, como bien detallan en su trabajo, lo cual ofrece una visión completa de todas las fases del proceso desde el diseño de los instrumentos de recolección de datos hasta la manera en que el corpus esté disponible y accesible a los usuarios.

Finalmente, en el último capítulo, *El profesor de inglés ante la evaluación docente*, Esteban Juan Bautista Zárate Mejía discute el controversial tema de la evaluación docente desde su conceptualización y justificación legal, así como sus aportaciones y las etapas de la misma. El autor ilustra estas etapas con un docente de inglés en su preparación para la evaluación docente. Este ensayo tiene como finalidad la reflexión del profesorado sobre la práctica docente cotidiana y las formas de mejorarla en beneficio de los estudiantes. Con la evaluación, señala Zárate Mejía, se espera que el docente sea un actor de cambio en su propio contexto y lograr así una educación de calidad en México.

# COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA EN LA UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

*Abelardo Miguel Castillejos García  
abcastillejos@hotmail.com.mx  
María del Rosario Reyes Cruz  
rosreyes@uqroo.edu.mx*

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en determinar las competencias docentes para la enseñanza en línea que poseen los profesores de la Universidad de Quintana Roo (UQRoo), así como sus necesidades en materia de infraestructura, tecnología y formación. Se diseñó y aplicó un cuestionario de 84 ítems a una muestra de 100 profesores de tiempo completo de la mencionada institución. Los resultados muestran una debilidad sistémica en la competencia tecnológica respecto de las demás competencias, especialmente en las subdimensiones de conocimientos y habilidades, así como poca experiencia en la enseñanza en línea entre los participantes. Adicionalmente, los profesores mencionaron requerir mejoras en el equipamiento y la conectividad en su centro de trabajo y mayores oportunidades de formación en uso de herramientas para la enseñanza en línea. En consecuencia, se sugiere elaborar un programa de formación y capacitación docente. Dicha estrategia debe partir de una política institucional que defina la educación en línea y articule la visión de la Universidad sobre el tema con las actividades orientadas a alcanzarla, así como contemplar las necesidades de infraestructura y conectividad percibidas por los docentes.

**Palabras clave:** competencias profesionales, competencias docentes, enseñanza en línea, formación docente, TIC en la educación.

## INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación son un tópico que ha cobrado gran relevancia a nivel mundial en las últimas décadas (Reyes-Valdés, 2005; McAnally-Salas, Navarro y Rodríguez, 2006; Pedraza, Farías, Lavin y Torres, 2013). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008) reconoce a las TIC por su capacidad para transformar la pedagogía y las experiencias de aprendizaje, dadas las posibilidades que el e-learning (aprendizaje en línea) y el b-learning (aprendizaje semipresencial) representan, en términos de expansión de la oferta educativa. Paradójicamente, al tiempo que reconoce a las TIC como motores del crecimiento e instrumentos para el empoderamiento de las personas, la UNESCO admite que el principal obstáculo para el efectivo aprovechamiento de las TIC en la educación, por encima de la infraestructura y la conectividad, reside en la

capacidad de los docentes para utilizar la tecnología eficientemente al interior del aula (2011).

Para el caso de Hispanoamérica, la inclusión de las TIC en la educación ha sido estudiada reiteradamente (Gómez, Romero y Salinas, 2005; Benvenuto, 2003; López, Espinoza y Flores, 2006; Pedraza et al., 2013), con resultados relativamente homogéneos. Por una parte, se reconoce la importancia de las TIC en el desarrollo educativo por su capacidad para incrementar la oferta educativa, potencializar las competencias de docentes y mejorar la calidad del proceso enseñanza/aprendizaje (Gómez et al., 2005; Reyes-Valdés, 2005). Por otra parte, se observa la lentitud y múltiples limitaciones para incorporar las TIC de forma integral al sector educativo (López et al., 2006; Suárez, Almerich, Díaz y Fernández, 2011), situación a la que no es ajena la educación superior. Para el caso de México la penetración de las TIC, específicamente la computadora y el internet en los hogares y las escuelas, ha sido relativamente lenta (INEGI, 2012) y, en muchas ocasiones, limitada a las zonas urbanas del país o accesible únicamente para la población de mayores ingresos (INEGI, 2013). Consecuentemente, la denominada “brecha digital” (Volkow, 2003) no ha permitido que las TIC sean el instrumento que logre que el conocimiento sea asequible a la población e impulsor del desarrollo educativo nacional.

Es importante mencionar que existen esfuerzos significativos por parte de diversas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, para revertir la dinámica anteriormente descrita. A nivel local, la Universidad de Quintana Roo (UQRoo) se ha propuesto impartir estudios universitarios de calidad y con reconocimiento oficial en la modalidad en línea, dirigidos a estudiantes de nivel medio superior y personas que aspiren a obtener un título universitario que, por diversos motivos, se encuentren imposibilitados a asistir a sesiones presenciales (UQRoo, 2013). A partir del 2014, en una primera etapa, la UQRoo ha iniciado la impartición en línea de los programas educativos de Licenciatura en Ingeniería Empresarial y los diplomados en Finanzas Públicas y Enseñanza del Inglés. Del mismo modo, el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2013-2016 de la Universidad contempla ofrecer por lo menos cinco licenciaturas y un posgrado en esa misma modalidad dentro de los próximos seis años (UQRoo, 2013).

Esta incursión en la educación en línea resulta tanto pertinente como innovadora para la UQRoo. No obstante, es de observarse que en esta etapa inicial la oferta educativa se realiza en asociación con otras instituciones especializadas en educación universitaria en línea, lo cual se traduce en un desaprovechamiento de la planta docente, así como restricciones en cuanto al diseño curricular y el aseguramiento de estándares de calidad sobre los programas educativos. En un escenario ideal, es de esperarse que la UQRoo realice una transición del modelo actual a uno en donde gestione por cuenta propia su oferta educativa en línea e incorpore a esta modalidad los programas de estudio presenciales que actualmente imparte, empleando sus propios recursos humanos, materiales y tecnológicos, con los retos y oportunidades que esto último implicaría. Sobre el tema, Kim y Bonk (2006) opinan que uno de los componentes críticos de los programas

educativos en línea de calidad, es la formación y asistencia que los docentes reciban durante su transición de la educación presencial hacia la educación en línea. Al mismo tiempo, Guasch, Álvarez y Espasa (2010) afirman que es necesario un replanteamiento de las competencias del docente desde la perspectiva organizacional, tecnológica y educativa, a fin de afrontar eficientemente el proceso de transición.

Existe un amplio consenso respecto de la importancia de determinar y evaluar las competencias docentes para la enseñanza en línea (Baillie, 2011; Barán, Correia y Thompson, 2011; Smith, 2005; Abdulla, 2004; Muñoz, González y Hernández, 2013), en especial ante la coyuntura en la que se encuentra la Universidad. Sin embargo, se ha observado la falta de investigaciones que aborden esta cuestión en el contexto específico de la UQRoo. Por ello, resulta importante determinar qué competencias poseen los profesores de la Universidad de Quintana Roo para, en el evento de desarrollar y dirigir la enseñanza en ambientes virtuales de aprendizaje, que puedan desempeñarse satisfactoriamente, así como cuáles son sus necesidades percibidas en materia de infraestructura, tecnología y formación.

Es importante observar que la revisión de literatura inicial permitió detectar un vacío en el área de determinación y medición de competencias docentes para la enseñanza en línea, más aún en un contexto como el de la Universidad de Quintana Roo. Lo anterior cobra una mayor relevancia si se considera esta primera aproximación a la educación en línea ya instrumentada por la Universidad. Por consiguiente, los resultados de este documento proporcionan información empírica relevante que puede servir a la administración de la UQRoo a fin de tomar decisiones pertinentes respecto al desarrollo de competencias para la enseñanza en línea del profesorado universitario.

De igual manera, es importante mencionar que los resultados y la metodología de este documento pueden ser utilizados por otros estudiantes e investigadores, a fin de practicar estudios similares en sus instituciones, así como por la misma Universidad, en caso de requerir evidencia empírica para trabajos posteriores de mayor profundidad o envergadura. Finalmente, esta investigación puede servir de referente a fin de realizar estudios similares en las demás universidades e instituciones de educación superior de la localidad o del Estado, que diera como resultado el diseño e instrumentación de políticas educativas regionales, orientadas al desarrollo de competencias para la enseñanza en línea en el profesorado de las instituciones de educación superior en Quintana Roo.

## **MARCO TEÓRICO**

Aun cuando se trata de un tema relativamente reciente, las teorías sobre la enseñanza en línea, que se originan de los trabajos en el campo de la educación a distancia, se remontan a los trabajos de Moore (1997) a principios de los setenta. La denominada teoría de la distancia transaccional, "*transactional distance*", es una de las primeras investigaciones en reconocer la existencia de diferencias entre la educación presencial y a distancia. Para Moore (1997), la educación a distancia no trata solamente de la separación geográfica y temporal, sino que es un concepto pedagógico surgido a partir de

las posibles discrepancias entre el profesor y los estudiantes, producto de las barreras psicológicas y comunicativas impuestas por tal separación. El autor asevera que la distancia transaccional es una variable continua y relativa, presente en cualquier modalidad de educación a distancia y que requiere de técnicas y estrategias educativas específicas que reduzcan la distancia entre el profesor y los estudiantes.

Moore (1997) asevera que la distancia transaccional es el resultado de la interacción de tres elementos dentro la relación profesor-estudiante: el diálogo instruccional, que representa el conjunto de interacciones que ocurren entre el profesor y el alumno con el propósito de mejorar la comprensión de este último; la estructura, que simboliza la cualidad que tiene un programa educativo o diseño instruccional para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de cada alumno; y la autonomía, que se refiere al grado de capacidad del alumno para definir y alcanzar los objetivos educativos del programa sin la intervención del docente. El autor concluye que, si bien la estructura y el diálogo instruccional dependen a su vez de un amplio conjunto de variables interrelacionadas, para lograr una educación a distancia exitosa, la institución educativa y el profesor deben proveer al alumno de las suficientes oportunidades para dialogar con su profesor y modificar la estructura del curso a sus propias necesidades, de forma tal que se alcance un “punto óptimo” de autonomía del estudiante (Moore, 1997). Esto último requiere de un esfuerzo adicional por parte del profesor, quien debe desarrollar conocimientos y habilidades pertinentes que le permitan seleccionar los medios de comunicación y el diseño instruccional apropiado a cada contexto y características del contenido.

Laurillard (2012) sugiere que, en la medida que las TIC han permeado en el campo de la educación, el docente ahora dispone de un abanico de recursos tecnológicos a su disposición. Las TIC posibilitan la creación de ambientes y experiencias educativas donde el software es capaz de “dialogar” con el estudiante, proporcionándole instrucciones y dirección en las actividades, manteniendo la motivación y otorgando una retroalimentación personalizada, lo cual puede coadyuvar a aprendizajes más autónomos y significativos. Lo anterior, demanda que los profesores sean capaces de hacer uso de la tecnología a fin de diseñar experiencias educativas sustentadas en las TIC y con base en una pedagogía centrada en el estudiante (Laurillard, 2012; Kim y Bonk, 2006), en otras palabras, se aconseja un modelo de enseñanza constructivista para la enseñanza virtual.

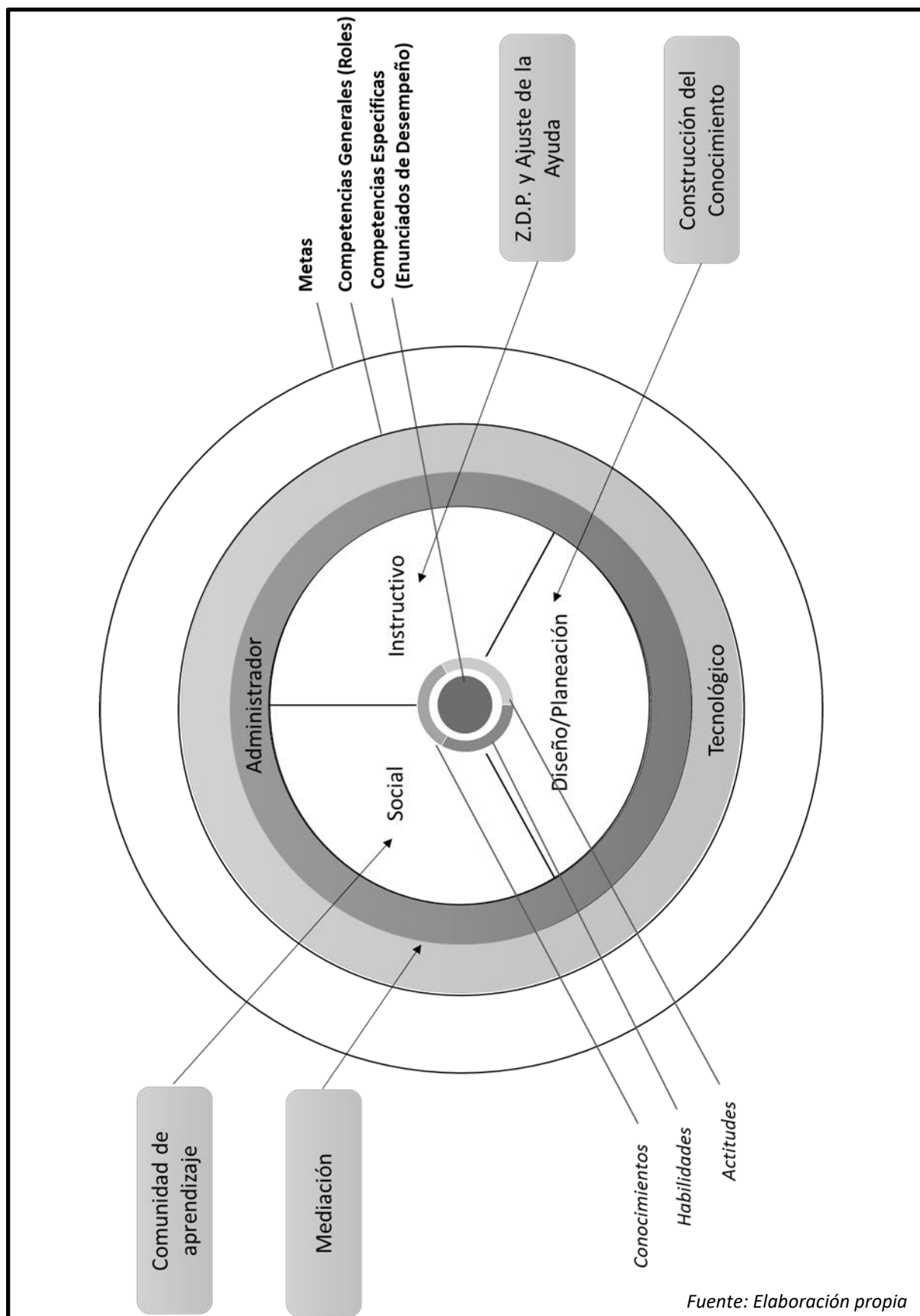
Es por ello que el modelo operacional diseñado para esta investigación sobre competencias docentes para la enseñanza en línea, (véase Figura 1) considera tanto la teoría de la distancia transaccional de Moore (1997) como las aportaciones del socio-constructivismo de Vygotsky (1978; en Daniels, 2003). Específicamente, de esta última se tomaron en cuenta la zona de desarrollo próximo, el ajuste de la ayuda, la comunidad de aprendizaje, la mediación y la construcción del conocimiento, constructos que consideramos todos los docentes deben tener en cuenta si desean diseñar e instruir en un ambiente virtual en línea. De igual manera, este modelo integra 2 modelos más: el de

roles docentes para la enseñanza en línea de Guasch et al., (2010); y el de metas, roles y competencias de Bawane y Spector (2009).

El modelo de competencias docentes para la educación en línea puede interpretarse de la siguiente forma: si se parte de afuera hacia adentro, el primer círculo muestra las metas que conforme a Bawane y Spector (2009) representan lo que la administración espera de los docentes en un programa educativo en línea. El siguiente nivel o círculo representa los roles o competencias generales de Guasch et al. (2010), los cuales se dividen en cinco y se relacionan con las teorías de Vygotsky como a continuación se describe:



Figura 1. Modelo de competencias docentes para la enseñanza en línea



1. Rol de diseño y planeación: involucra el diseño general del curso y de los materiales educativos, la programación de las actividades para el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, las formas y fechas de entrega de los diversos de los contenidos educativos y la evaluación del aprendizaje, así como los ajustes y correcciones requeridos en caso de observarse desviaciones en los objetivos propuestos.

Esta competencia se relaciona con la teoría de la construcción de conocimiento. De acuerdo con Abdoli y Baharuddin (2012) el aprendizaje significativo es alcanzado cuando el alumno logra, al interactuar dentro de una comunidad de aprendizaje, internalizar y reelaborar su propia interpretación del conocimiento, contextualizado a su realidad y sobre la base de conocimientos previamente adquiridos. En el sentido que el docente debe considerar, al momento de planear su asignatura, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos sobre los cuales éstos habrán de construir e incorporar los nuevos contenidos a su estructura cognitiva, así como las capacidades, estrategias y habilidades generales con las que el alumno cuenta para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Con esta información, el docente podrá llevar a cabo el diseño las actividades del curso y elegir la forma de presentación de los contenidos educativos y la evaluación de los aprendizajes, funciones que, gracias a las características de las TIC como el multiformato y la personalización y flexibilización del contenido (Coll, 2004), pueden dar lugar a más numerosas y mejores relaciones mentales entre los conocimientos previos y los nuevos, lo que se traducirá en un aprendizaje más sólido (Barberá, 2006).

2. Rol social: son las acciones relacionadas con la intervención y asistencia que el docente proporciona a los alumnos para establecer o mejorar las relaciones de colaboración y cooperación entre éstos, a fin de promover la interacción y colaboración entre el estudiante y el docente, y entre los estudiantes mismos. De igual manera comprende las actividades relacionadas con establecer un ambiente que favorezca el aprendizaje de los alumnos.

Esta competencia se encuentra relacionada con el concepto de comunidades de aprendizaje. De acuerdo con el socio-constructivismo la construcción del conocimiento humano se produce debido a la interrelación entre tres elementos: el contenido, que es el objeto de enseñanza y aprendizaje; el alumno, quien participa en el aprendizaje aportando una actividad mental constructiva que le permite elaborar una versión personal del conocimiento; y el docente o tutor. Este último es quien colabora en la construcción de significados al guiar la actividad mental del alumno hacia una representación del conocimiento que concuerde con la definición cultural de los contenidos de aprendizaje (Coll, 2004; Barberà, 2006). Si bien en un ambiente virtual, los tres elementos no concurren especial ni temporalmente, el docente puede maximizar las experiencias educativas de los alumnos al crear herramientas y mecanismos que promuevan la formación de comunidades virtuales de aprendizaje, donde cada individuo participe activamente, mediante el diálogo y el trabajo colaborativo, en la construcción conjunta y reflexión crítica de significados (Guasch, et al., 2010).

3. Rol instructivo: esta función, también llamada cognitiva, se relaciona con el rol del docente como experto en el contenido de la asignatura, poseedor de un desarrollo cognitivo superior al de los alumnos, lo que le permite promover un aprendizaje profundo, complejo y crítico. Asimismo, esta función incluye el conocimiento de la pedagogía de la educación a distancia

Esta competencia se encuentra relacionada con las teorías de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y ajuste de la ayuda de Vygotsky. El docente, en su calidad de experto en el contenido de la asignatura, interviene en el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos, mediante distintas herramientas y recursos sincrónicos y asincrónicos a su disposición, a fin de dirigir el aprendizaje hacia los objetivos propuestos y asegurándose que éste guarde sentido y significado con los esquemas cognitivos actuales del alumno, esto es, que se convierta en un aprendizaje profundo (Onrubia, 2006). En la medida en la que el profesor observe una mayor comprensión y autonomía por parte del alumno, el profesor deberá ir retirando progresivamente la ayuda otorgada, hasta su completa desaparición. Por lo tanto, para un aprendizaje efectivo, es recomendable que el profesor proponga un conjunto diversificado de experiencias de aprendizaje que, al mismo tiempo que apelen a los diferentes niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos, promuevan la interacción y el trabajo colaborativo en el aula (Kanuka y Anderson, 1999).

4. Rol administrativo: las competencias asociadas a esta función, permiten al docente realizar actividades de acuerdo con lo planeado, lograr las expectativas de aprendizaje, motivar a los alumnos e identificar sus necesidades de aprendizaje, administrar el aula virtual y los diversos canales de comunicación y, en general, supervisar y dirigir el proceso educativo. Del mismo modo, esta competencia contempla el trabajo colaborativo con otros docentes y profesionales para el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza mediante las TIC (Guasch, et al., 2010).
5. Rol tecnológico: Esta competencia se considera transversal al resto de las competencias docentes, y se refiere al conjunto específico de conocimientos técnicos y habilidades para el manejo de la plataforma educativa virtual y otros recursos en materia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluye los conocimientos respecto al soporte técnico, uso de software ofimático y multimedia, y conocimiento sobre el hardware y las principales aplicaciones informáticas relacionadas con la práctica educativa (Guasch, et al., 2010).

Esta competencia se relaciona con la teoría socio-constructivista de la mediación puesto que, al ser las TIC el elemento mediador entre el contenido y el alumno donde la presencia física del profesor es sustituida por el monitor de la computadora, el docente debe conocer y dominar los múltiples recursos tecnológicos a su disposición de manera tal que pueda seleccionar el más apropiado. Más aún, para Coll (2004) las TIC como instrumentos mediadores entre el alumno y el contenido contienen características que potencializan su aprovechamiento por encima del discurso docente o los textos

tradicionales. Estas características son la interactividad, que provee una relación más activa y contingente con la información; la multimedia, que permite la integración y la complementariedad entre diferentes formatos de presentación de la información; y la hipermedia, que posibilita establecer formas diversas y flexibles de organización de la información.

Vale la pena observar que las dos últimas competencias, se muestran alrededor de los primeras 3 porque se consideran transversales; es decir, intervienen en todas las funciones docentes indirectamente. En el tercer nivel se ubican las competencias específicas que son los conocimientos, habilidades y actitudes que el docente debe dominar para conducir su enseñanza en un ambiente virtual de corte socio-constructivista y que para efectos de esta investigación se evalúan mediante enunciados de desempeño.

Ahora bien, con la finalidad de incorporar el modelo de competencias docentes para la enseñanza en línea a esta investigación, resulta necesario contar con una definición operacional de este constructo. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), un constructo es un concepto que ha sido inventado o adoptado para un propósito científico específico, de forma deliberada y consciente. Con esto en mente, se ha optado por elaborar una definición propia para el término competencias docentes, construido a partir de las definiciones de competencia (Mulder, Weigel y Collins, 2007), práctica docente (Benvenuto, 2003) y educación en línea (Abdulla, 2004), de forma tal que recoja cada una de las aportaciones más significativas de dichas definiciones y asegure una definición operacional contextualizada al marco teórico y al instrumento de recolección de datos:

Las competencias docentes para la enseñanza en línea son el conjunto convergente de conocimientos, habilidades y actitudes integradas en el repertorio profesional del docente, que le permiten llevar a cabo la actividad de enseñanza en un ambiente caracterizado por la separación espacial y temporal entre él y los estudiantes, mediado por la computadora y el internet. Las competencias docentes para la enseñanza en línea pueden evaluarse a través de enunciados de desempeño, los cuales se organizan en 5 roles: diseño/planeación, social, instructivo, tecnológico y administrativo.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.**

¿Cuáles son las competencias del profesorado en relación con el uso de las TIC en la práctica docente y qué acciones puede instrumentar la administración, de encontrarse necesario, para desarrollar dichas competencias?

Con base en la opinión del profesorado ¿Cuáles son las necesidades en materia de infraestructura y tecnología requeridas para desempeñar adecuadamente la práctica docente en la modalidad en línea?

## MÉTODO

En concordancia con los objetivos y el enfoque de estudio, se eligió el cuestionario como instrumento de recolección de datos, puesto que permite la recolección de información cuantitativa susceptible de ser analizada estadísticamente a fin de detectar patrones y relaciones entre las variables presentadas sobre una población amplia (Creswell, 2004). Es importante mencionar que durante la revisión de literatura no se localizó un instrumento de recolección de datos; en consecuencia, el cuestionario de esta investigación utilizado se elaboró con base en la revisión de literatura y los modelos referenciados en la sección del marco teórico.

Por lo que respecta a los ítems del cuestionario, éstos fueron elaborados a partir de las competencias específicas o enunciados de desempeño identificados durante la revisión de literatura, concretamente aquellos localizados en los trabajos de Smith (2005), Imbernon, Silva y Guzmán (2011), Varvel (2007), Goodyear, Salmon, Spector, Steeples, y Tickner (2001), Darabi, Sikorski y Harvey (2006) y Yuksel (2009); se obtuvieron inicialmente 457 enunciados. Seguidamente, éstos se clasificaron de acuerdo con el modelo operacional de la Figura 1, ordenados de acuerdo con su importancia y relación con el modelo, descartándose aquellos redundantes o que guardaran poca relación con este último. Los 86 enunciados resultantes fueron sometidos a pruebas de validez por 4 expertos en educación a distancia y aquellos que resultaron los mejor evaluados fueron utilizados en un pilotaje con 27 docentes del Instituto Tecnológico de Chetumal. El instrumento final se conformó con 30 enunciados relativos a las competencias docentes para la enseñanza en línea, surgidos del piloteo, con un Alfa de Cronbach de 0.910. También se incluyeron tres secciones adicionales. La primera recababa datos sociodemográficos, de empleo y de experiencia en educación en línea. La segunda recogía la opinión del profesor respecto de la disponibilidad de infraestructura, disponibilidad tecnológica y acceso a cursos de formación y actualización en uso de las TIC y en enseñanza en línea en su centro de trabajo. La tercera sección era opcional y permitía a los profesores escribir comentarios y sugerencias acerca del instrumento y el fenómeno estudiado. Los enunciados de desempeño se presentaron en forma de pregunta cerrada y se solicitó a los participantes que indicasen su respuesta, en función de su situación al momento de aplicación del instrumento, mediante una escala de Likert del 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completamente de acuerdo), como recomiendan Levi y Varela (2005).

Una vez concluido el procesamiento de datos del piloteo y realizados los ajustes y correcciones correspondientes al instrumento de investigación, se procedió a dar inicio al levantamiento de datos. El cuestionario fue distribuido de forma impresa a los docentes de tiempo completo de la UQRoo. Posteriormente, ante la baja respuesta se procedió a invitarlos a contestar el cuestionario mediante la liga: <http://goo.gl/forms/vU4znUuLgy>. Finalmente se obtuvieron 100 cuestionarios, 52 contestados electrónicamente y 48 de forma presencial. No fue posible aplicar el cuestionario a la totalidad de los profesores de tiempo completo de la Universidad, como originalmente se había propuesto; sin embargo, los instrumentos recolectados nos permitieron realizar un análisis mediante estadística

descriptiva con el software Microsoft Excel 2013, sobre una muestra por conveniencia de 100 profesores de tiempo completo.

## **RESULTADOS**

### *Datos sociodemográficos y años de experiencia en la docencia.*

De acuerdo con los datos recolectados, 50 participantes correspondieron al género masculino y 50 pertenecen al género femenino. Asimismo, la mediana y moda de la población muestreada se localiza en el rango establecido entre los 40 y 44 años. Por lo que respecta a los años de experiencia en la docencia, sólo un profesor tiene experiencia de entre cero y dos años, mientras que, seis profesores tienen experiencia de entre tres y cinco años. En este mismo sentido, se observó que 17 profesores tienen experiencia de entre seis y diez años, 26 de entre 11 y 15 años, y 25 de entre 16 y 20 años. Finalmente, 24 profesores participantes manifestaron tener 21 años o más de experiencia como docentes

### *Experiencia en educación en línea en los últimos 3 años.*

Como parte del cuestionario, se les solicitó a los participantes que indicaran el número de cursos tomados e impartidos en la modalidad en línea en los últimos 3 años, así como los cursos tomados que tuvieran por tema principal la educación en línea. Al respecto, fue posible advertir que alrededor de una cuarta parte de los profesores de tiempo completo participantes no han tomado cursos en línea, el 54% no han impartido clases en línea y 47 profesores no han participado en ningún curso de formación para la enseñanza en línea en los últimos tres años.

### *Número de horas/semana de clases presenciales y semipresenciales o en línea.*

En relación con este punto, mientras que todos los docentes imparten por lo menos entre 4 y 5 horas de forma presencial, la mediana se ubica en el rango de entre 8 y 10 horas a la semana, solamente el 40 por ciento de los participantes se encontraban impartiendo asignaturas en la modalidad semipresencial o en línea al momento de la aplicación del cuestionario; por tanto, este dato pareciera confirmar la idea de que el uso de las TIC para la enseñanza, ya sea en forma presencial o semipresencial, aún no predomina entre los participantes.

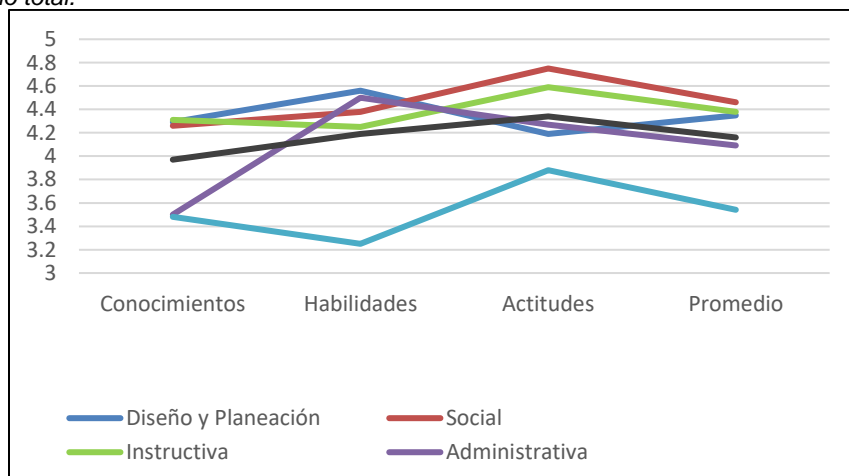
### *Competencias docentes para la enseñanza en línea.*

Con base en la pregunta de investigación ¿Cuáles son las competencias actuales de los profesores de la Universidad de Quintana Roo para la enseñanza en línea? A partir del modelo de competencias docentes para la enseñanza en línea, presentado en la Figura 1, la Figura 2 muestra los resultados de esta sección. La media general de las competencias docentes para la enseñanza en línea, se ubicó 4.16, indicativo que, en términos generales, los participantes consideraron tener competencias suficientes para la enseñanza en esta modalidad. Asimismo, las competencias social, instructiva y de diseño

y planeación se ubicaron con medias generales de 4.46, 4,38 y 4.35, respectivamente; mientras que la competencia administrativa se encuentra ligeramente por debajo de la media general con un promedio de 4.09 y la competencia tecnológica se encuentra al final con una media de 3.54. Simultáneamente, se evaluaron las competencias desde la perspectiva de conocimientos, habilidades y actitudes, siendo esta última subdimensión la mejor evaluada, evidencia de una buena disposición de los profesores hacia el desarrollo de las mismas. Por lo que respecta a la dimensión de habilidades, ésta presentó una media de 4.19, donde se observa que las medias más elevadas correspondieron a diseño y planeación, con 4.56, seguido de administrativa, con 4.50; sin embargo, la media tecnológica solamente alcanzó un valor de 3.25. Finalmente, en relación con las competencias específicas relacionadas con los conocimientos, los enunciados relativos a la función instructiva fueron los mejor posicionados, con 4.31, mientras que las funciones administrativas y tecnológicas obtuvieron medias de 3.50 y 3.48, respectivamente. Por tanto, la competencia tecnológica nuevamente aparece como la variable más rezagada, específicamente las subvariables de conocimientos y habilidades.

En virtud de los resultados anteriores, se realizó un análisis adicional de las respuestas de los participantes en relación con el uso de las TIC en sus funciones docentes. Para esto, se revisaron los enunciados de desempeño presentados anteriormente, identificándose en todos ellos aquellos términos asociados al e-learning como: virtual, en línea, tecnología, plataforma, internet, etcétera. Dichos enunciados fueron agrupados y comparados con el resto de los ítems de esta sección, con la finalidad de observar si la presencia de elementos relativos al e-learning tenía un efecto en las respuestas de los docentes. Como resultado, se obtuvo que, al agruparse los enunciados en los que se incluyó algún término relacionado con la enseñanza en línea, la media de las respuestas de los docentes fue de 3.66 y el número de respuestas positivas se ubicó en un promedio de 61. En contraste, aquellos enunciados que no incluyen términos asociados al e-learning, produjeron una media de 4.42 y un promedio de 90 respuestas en acuerdo” o en completo acuerdo.

Figura 2. Medias de conocimientos habilidades y actitudes por cada competencia general y promedio total.



Fuente: Elaboración propia

*Opinión sobre acceso a infraestructura física, tecnología y necesidades de formación.*

En relación con el acceso a infraestructura y software para la función docente, un 78 y 68 por ciento de los participantes manifestó una opinión positiva al respecto; esto es, de acuerdo o completamente de acuerdo. Este dato resultó muy relevante, puesto que un requisito para que los docentes puedan realizar sus funciones desde plataforma y ambientes virtuales es, precisamente, que cuenten con los equipos y herramientas que les permitan realizar dichas actividades (López et al., 2006; Baelo y Canton, 2009). Por lo que respecta al acceso a internet en sus áreas de trabajo, los resultados muestran que, de un total de 99 respuestas, 42 participantes se mostraron completamente de acuerdo y 20 indicaron estar de acuerdo, 15 por ciento de las respuestas evidenciaron indecisión y 22 una opinión negativa respecto a la disponibilidad del internet.

Otro aspecto que resulta revelador fue que, al preguntar a los participantes si contaban con una cuenta de acceso al campus virtual de la Universidad para la enseñanza en línea, sólo 54 participantes contestaron de forma positiva. Al respecto, si bien tener acceso al campus virtual universitario no se traduce en ser capaz de utilizarlo de forma efectiva, llama la atención que, consistentemente con esta respuesta, sólo 47 los participantes indicó haber impartido clases en la modalidad en línea en los últimos 3 años. Finalmente, en lo que concierne a las necesidades de formación, la mayoría de los participantes se mostró en completo desacuerdo, en desacuerdo o indecisos, respecto a la cantidad de cursos que la Universidad de Quintana Roo; por ejemplo, el 72 por ciento opinó en este sentido para los cursos de ofimática, y el 90 y 95 por ciento de la misma forma para los cursos para la enseñanza en línea y uso de software multimedia respectivamente. Sin duda, estas respuestas se traducen en un área de oportunidad para formar o fortalecer las competencias docentes para la enseñanza en línea en la UQRoo.

## **CONCLUSIONES**

Aun cuando los PTC participantes consideraron sus competencias adecuadas en casi todas las dimensiones, se observan deficiencias importantes en relación con el uso de la tecnología, competencia transversal a todas las funciones en un ambiente virtual (Guasch, et al., 2010), así como limitaciones en la infraestructura y conectividad en su área de trabajo. Lo anterior obliga a pensar que, al momento de la aplicación del instrumento, los docentes no se encuentran suficientemente preparados para transitar de una modalidad presencial hacia la enseñanza en línea; especialmente una que se encuentre basada en teorías del socioconstructivismo y sus principales constructos, como el aprendizaje significativo (Abdoli y Baharuddin, 2012), las comunidades de aprendizaje (Coll, 2004; Guasch, et al., 2010), la zona de desarrollo próximo y el ajuste de la ayuda (Vygotsky 1978, en Daniels, 2003). Dicho escenario podría redundar en experiencias educativas de baja calidad, en las que el docente se centre en la transmisión de contenido, en lugar de la interacción, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento (Kim y Bonk, 2006). En tal escenario, la distancia transaccional (Moore, 1997) daría lugar a un mayor desgaste e incompreensión entre el docente y el estudiante, provocando que éste último se



sienta aislado o sin apoyo suficiente para lograr los objetivos de aprendizaje, incrementando así las posibilidades de deserción.

A manera de conclusión, es posible afirmar que el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza en línea de los profesores de la UQRoo no debe ser visto como un proceso de cambio en los profesores solamente, como tampoco se trata de un fenómeno que pueda enfrentarse con soluciones simplificadas o unilaterales. La educación en línea es un cambio que requiere de modificaciones en los materiales y recursos, en los sistemas de enseñanza y, sobre todo, en las convicciones y supuestos pedagógicos que fundamentan las actividades de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas (Fullan y Stiegelbauer, 1997). Por tanto, la enseñanza en línea de calidad es considerada el resultado de una interrelación de factores personales, pedagógicos, contextuales y organizacionales, que requieren de un cambio en la cultura de la institución educativa para ofrecer el suficiente apoyo a los docentes durante y después de su transición (Muñoz et al., 2013).

En consideración de lo anterior, una primera recomendación para la Universidad de Quintana Roo es contar con un documento que relacione el Modelo Educativo y Plan Estratégico de Desarrollo Institucional con una definición institucional de educación en línea y una descripción de cuáles son las competencias docentes para la enseñanza en línea necesarias en los profesores, de forma tal que este documento sirva como base para desarrollar un programa de formación y actualización docente en la materia, que contemple las voces de los docentes y proporcione los incentivos apropiados para la participación de éstos (Lopez, et al, 2006; Varvel, 2007; Barán y Correia, 2014). Un siguiente paso será la elaboración guía didáctica para el diseño de cursos en línea así como un manual de requerimientos que debe cubrir cualquier curso apoyado en TIC. El programa de formación y actualización docente debe hacer hincapié en que la tecnología es un medio para lograr un fin: mejorar los procesos educativos, induciendo cambios en las actitudes y en los métodos de enseñanza (López, et al., 2006), y no un sustituto del docente o una solución por sí misma a los problemas de calidad en la educación (McAnally-Salas et al., 2006).

En otro orden de ideas, es importante identificar las limitaciones de esta investigación. Primeramente, si bien originalmente se propuso un estudio de alcance censal, por restricciones en el tiempo y la disponibilidad de los profesores, solamente se alcanzó una muestra por conveniencia de 100 participantes; por lo tanto, los resultados no pueden generalizarse a la totalidad de los profesores de tiempo completo de la Universidad. En este mismo sentido, no se incluyeron a los docentes por asignatura, los cuales representaban, al 2014, 360 de los 579 elementos (62%) que integran la plantilla docente de la Universidad de acuerdo con el informe de labores para dicho ejercicio. Si bien esta proporción no necesariamente se refleja en la cantidad de horas frente a grupo, estudios futuros deben considerar la voz de los profesores por horas respecto de sus competencias y necesidades para la práctica docente en línea. De igual manera, una limitación respecto al análisis de los resultados fue la falta de información adicional que

permitiera una triangulación con las respuestas de los participantes. Si bien esta investigación tuvo por objeto determinar las competencias de los docentes con base en su percepción, los resultados discutidos muestran la necesidad de que las investigaciones futuras consideren en sus diseños, herramientas que permitan contrastar las respuestas de los participantes con otras fuentes de información para así evaluar su desempeño.

## REFERENCIAS

- Abdoli, S., y Baharuddin, B. A. (2012). Constructivist approach in virtual universities. International conference on teaching and learning in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 56, 426–431. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.672>
- Abdulla, A. G. (2004). Distance learning students' perceptions of the online instructor roles and competencies (Tesis doctoral). *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 14. Disponible en: <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/14/>
- Baelo, A. R., y Cantón M. I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50(7), 1-12. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>
- Bailie, J. L. (2011). Effective online instructional competencies as perceived by online university faculty and students: A sequel study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 7(1), 82-89. Disponible en: [http://jolt.merlot.org/vol7no1/bailie\\_0311.pdf](http://jolt.merlot.org/vol7no1/bailie_0311.pdf)
- Barán, E., Correia, A., y Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education* 32(3), 421–439. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>.
- Barán, E., y Correia, A., (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*. 58(5), 95-101. doi: 10.1007/s11528-014-0791-0
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: Una perspectiva socio-constructivista. *Educación en Red y Tutoría en Línea*, 161-180. Disponible en: [http://cfpvirtual.cervantes.es/moodle/pdf/234\\_10/1\\_MI\\_Barbera\\_E.pdf](http://cfpvirtual.cervantes.es/moodle/pdf/234_10/1_MI_Barbera_E.pdf)
- Bawane, J., y Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383–397. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01587910903236536>

- Benvenuto, A. (2003). Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en la docencia universitaria. *Revista Theoria*. 12(1), 109-118. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901210>.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*. 25, 1-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Creswell, J. W. (2004). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Estados Unidos: Pearson Education, 4a edición.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. México: Ediciones Paidós Ibérica, 1a edición.
- Darabi, A., Sikorski, E., y Harvey, R. (2006). Validated Competencies for Distance Teaching. *Distance Education*, 27(1), 105–122. doi: <https://doi.org/10.1080/01587910600654809>
- Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Editorial Trillas, 1a edición.
- Gómez, M., Romero, L., y Salinas, G. (2005). Diagnóstico de necesidades para un programa de capacitación informática orientado a ambientes virtuales. *Memorias del XXI Simposio Internacional de Computación en Educación. SOMECE 2005*. Disponible en: <http://www.somece.org.mx/simposio2005/archivos/43.doc>
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J., Steeples, C., y Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65–72. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504508>
- Guasch, T., Álvarez, I., y Espasa, A. (2010). Roles and domains to teach in online learning environments: Educational ICT competency framework for university teachers. En U. Ehlers y D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education: Moving ahead to Future Learning*. 339-354. Reino Unido: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-03582-1
- Imbernon, F., Silva, P., y Gúzman, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza- aprendizaje virtual y semipresencial. *Revista Comunicar*. 36(18), 107-114. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI. (2012). *Estadísticas sobre la disponibilidad y uso de tecnologías de Información y Comunicaciones en los Hogares. 2012*. Autor. México. Disponible en:

[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/endutih2012.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/endutih2012.pdf)

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI. (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares, 2013*. Autor. México. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf)

Kanuka, H., y Anderson, T. (1999). Using constructivism in technology mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy*, 1(2). Disponible en: [http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/Volume\\_1\\_Issue\\_2.html](http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy.org/Volume_1_Issue_2.html).

Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: Editorial McGraw-Hill: México. Cuarta edición.

Kim, K., y Bonk, C. (2006). The future of online teaching and learning in higher education: the survey says... *Educase Quartely*, 4. 22-30. Disponible en: <http://er.educase.edu/articulos/2006/1/the-future-of-online-and-learning-in-higher-education-the-survey-says.pdf>

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Estados Unidos: Editorial Routledge. Primera Edición.

Levy, J., y Varela, J. (2005). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. España: Editorial Pearson Educación. Quinta edición.

López, M., Espinoza, A., y Flores, K. (2006). Percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de una universidad mexicana: El Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-14. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/123>

McAnally-Salas, L., Navarro, M., y Rodríguez, J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 11-30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002803.pdf>

Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. En Keegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, Reino Unido. Disponible en: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>

Mulder, M., Weigel T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical

- analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 65-85. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ763724>
- Muñoz, P., González, M., y Hernández, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 14(3), 462-487. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1477/2586>
- Onrubia, J. (2006). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C. et al. (Eds.) *El Constructivismo en el Aula*. España: Editorial Grao, 12a edición.
- Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J., y Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 35(139), 8-24. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a2.pdf>
- Reyes-Valdés, G. (2005). *Percepción de nuevas tecnologías educativas y niveles de aceptación entre los profesores: un modelo de relaciones estructurales*. ProQuest Dissertations and Theses. The University of Texas at Arlington. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/305343400?accountid=41515>
- Smith, T. (2005). Fifty-One Competencies for Online Instruction. *The Journal of Educators Online*, 2(2), 1-18. Disponible en: <http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf>
- Suárez, J., Almerich, G., Díaz, I., y Fernández, R. (2011). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234024>
- UNESCO. (2008) *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Autor, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: [www.oei.es/historico/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf](http://www.oei.es/historico/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf)
- UNESCO. (2011). *Transforming education: The power of ICT policies*. Autor, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002118/211842e.pdf>
- Universidad de Quintana Roo. (2013). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2013-2016*. Autor, México. Disponible en: <http://www.ugroo.mx/modeloeducativo/plan-de-implementacion-del-modelo-educativo.pdf>

- Varvel, V. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1-47. Disponible en: <http://www2.westga.edu/~distance/ojdla/>
- Volkow, N. (2003). La brecha digital, un concepto social con 4 dimensiones. *Boletín de Política Informática INEGI*. 6. México. Disponible en: [http://neural3.ugto.mx/AgendaDigital/info/documentos\\_de\\_consulta/](http://neural3.ugto.mx/AgendaDigital/info/documentos_de_consulta/)
- Yuksel, I. (2009). Instructor Competencies for Online Courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1726–1729. Presentado en World Conference on Educational Sciences 2009. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.305.

## LOS AUTORES

**ABELARDO MIGUEL CASTILLEJOS GARCÍA.** Licenciado en Contaduría por el Instituto Tecnológico de Chetumal y maestro en Educación por la Universidad de Quintana Roo. Ha impartido diversas asignaturas en el Instituto Tecnológico de Chetumal y el Instituto Carl Rogers campus Chetumal.

**MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ.** Doctora en Educación internacional. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad de Quintana Roo desde 1996 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 desde 2006. Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado; impartido ponencias y publicado más de una cincuentena de productos tales como artículos, capítulos de libros y libros sobre la tecnología educativa y las creencias en la enseñanza.

# STUDENTS' PERCEPTIONS OF DROPPING OUT OF THE BA IN ENGLISH LANGUAGE

*Cliserio Antonio Cruz Martínez*  
*clcruz@uv.mx*  
*Francis Citlali Bautista Martínez*  
*citlali\_1992\_22@hotmail.com*  
*Universidad Veracruzana*

## ABSTRACT

This inquiry attempts to identify the students' perceptions of dropping out and shed light on the reasons why students leave the BA in English Language. The hereby research reports the results of a study on students' perceptions of dropping out of the BA in English Language, at the School of Languages, University of Veracruz. To carry out this inquiry a qualitative methodology approach was used; that is, semi-structured interviews that allowed the research to explore the reasons why these students dropped out. The findings include a classification of four categories that impacted students' academic performance: English level, teacher-student relationship, teachers' pedagogical knowledge, and poor knowledge of Spanish grammar. The data collected includes meaningful information about the reasons why the students' dropping out. This study may also help to reduce the drop-out rate by providing the emerging data to the different stake holders in education, including the corresponding authorities.

**Key words:** students' perceptions, dropping out, EFL education, language.

## INTRODUCTION

Dropping out is a serious problem in Education in Mexico and has an important influence on learners, especially in the lives of students who face difficulties at university. There are several factors involved in dropping out such as economic, social, personal, educational, those related to family aspects. One of these factors or the combination of some of them might cause students leaving school.

The students are the main stake holders because dropping or leaving school at an early stage will have a direct impact not only in the present lives, but also in their future. Moreover, dropping out is a phenomenon that affects social affairs, and personal and economic sectors of the country's development. Considering this issue, learners might be a fundamental source to obtain information and understand the problem; their point of view

is paramount for investigating this phenomenon and implementing strategies to detect the reasons why and factors that influence university students' early leaving and dropping out. The hereby study sets a starting point, in the context of Veracruz, to explore, understand and reflect on the curriculum design of the BA program in English Language at the University of Veracruz to fight this global problem and favor students' professional development and permanence.

## **RATIONALE**

According to Diaz, Lule, Pacheco Rojas & Saad (2012), education is one of the determining factors in the social development of a country; for this reason the educational sector must contribute successfully to achieve the established objectives, which are supported by planning. In Mexico, the drop-out rates in Higher Education are alarming. This research study provides an excellent opportunity to try to understand the students' perceptions of dropping out, specifically of the BA program previously mentioned, and consequently explore the reasons for such high rates; for instance, the influence of the teacher-student relationship, the curriculum design, the poor understanding of how the mother tongue works, the low English level and the lack of pedagogical tools of teachers in the academic development of each student and, as a result, the negative impact in society, politics, culture and the economy of our country.

## **LITERATURE REVIEW**

### *Perception*

According to Cherry (2014, in Carrera, 2014, p.14): "perception is our sensory experience of the world around us and involves both the recognition of environmental stimuli and actions in response to these stimuli." In other words, perception is the individual capacity that someone can have to observe, interpret or understand something. Sometimes, our perceptions can agree with those of others. However, in other cases they can be completely different because each person has ideas and contrasting conceptions about what is perceived.

Efron states (1969, in Cohen & Wartofsky, 1969), that perception is the principal way of contact that the human being has with the universe. A person's understanding of a concept is based on the basic knowledge that something exists; research on perception has had a particular meaning for philosophy and science. Perception is a series of actions that include the act of accepting something exists and interpreting what our senses tell us (Rookes and Wilson, 2000). According to Efron (1969, in Cohen and Wartofsky, 1969, p.148), "we can define perception as the direct, immediate awareness of discriminated existents which results from patterns of energy absorption by groups of receptors".

### *Dropping out*

The Macmillan Dictionary (2009–2016) defines *drop out* as "leave something such as an activity, school, or competition before you have finished what you intended to do". In the context of this research, dropping out is defined as a particular situation where a



student does not get to finish their BA in English Language when they originally aimed to do it and a drop-out is someone who is not enrolled in any academic courses for two consecutive semesters. (Vázquez, Castaño, Gallón, & Gómez, 2003, in Montes, Almonacid, Gómez, Zuluaga, Tamayo, 2010). Dropping out is a concept that includes anyone who leaves an institution in which they are registered. This concept also refers to those who started a degree, but they never received a diploma from a university or a higher education institution (Spady, 1970, in Montes et al, 2010).

According to Narvaez (2006, p. 30): “learners are considered leavers when they do not register in the following semester, even if they have completed the previous one successfully. In the same tenor, when a student stops attending classes to take other courses up or to continue any other kind of study, they are also considered leavers”. Dropping out is a significant problem not only in the context of this inquiry, but also in many countries around the world as “it has been discovered alarming statistics in diverse cultural and language societies such as African Americans, Hispanic Americans, and immigrants” (Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Thomas, 2000; Valenzuela, 1999, in Jacob, Eslami & Walters, 2013, p.8). In addition to this, Jacob, Eslami and Walters (2013, p.1) state that “the cause of a student dropping out is often termed as the antecedent of dropout because it refers to the pivotal event which leads to dropout. This event, however, is the culmination of a much longer process of leaving school that began long before the date that a student actually discontinues attendance”.

It was proposed by Watt and Roessingh (1994, in Jacob, Eslami & Walters, 2013) that a possible cause of dropping out or falling out of school, as they call it, occurs when a learner does not have a meaningful academic performance in the classroom and feels demotivated to finish their major. In the Mexican education system, there are several students who leave their studies, particularly at University. Various investigations argue that the problem of inadequate schooling in Latin America has to do with education issues; that is, the limited capacity of education systems to ensure that students can stay at school. (Fernández, 2009; Román, 2009; Escudero, 2005; CEPAL, 2002; Espíndola & León, 2002; Goicovic, 2002; Tijoux and Guzmán, 1998; in Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior, 2012)

Among the educational factors associated with dropping out, there are elements such as academic performance, teacher preparation, management and leadership of managers and educational authorities, the relationship teacher-student, the relevance of the curriculum and failing. (Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior, 2012) In the first place, academic performance is associated with the pace of student learning, which indicates that not everybody learns at the same time, nor at the same way because each person has their own abilities and characteristics; they acquire knowledge differently. For that reason, many students can feel under pressure, which might cause anxiety, desperation or frustration, which in turn may lead to dropping out. From this perspective, dropping out is not only produced by socio-cultural circumstances, economics and political adversities, but by characteristics and structures of educational systems and institutions. According to the National Survey Report on Dropping Out in

Mexico, (Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior in Spanish, 2012), among the internal factors mentioned by other studies, there is an inadequate use of pedagogical practices which affect young people, besides the low level of student achievement and the issues relating to the interaction between teachers and students regarding the difficulties in the teaching-learning process in the classroom.

## **RESEARCH QUESTIONS**

What are the students' perceptions of dropping out of BA in English Language of the School of Languages of University of Veracruz?

Why do students drop out of BA?

## **METHODOLOGY**

Qualitative research was employed for the purpose of the hereby study. It is an approach that aims at discovering and collecting information in a detailed way about the phenomena or people. It does not seek out to generalize results nor does it present statistical data. This approach implies a deep, descriptive, explanatory and argumentative process about the topic of research; dropping out in this context. It is important for the researcher to be immersed in the reality of participants. Furthermore, the interaction among researcher and participants of study is paramount in order to analyze and obtain a perspective about what they observe, listen, feel and reflect on. What is more, this approach analyzes the subjects in their own context (Denzin and Lincon, 1998). This methodology allows researchers to understand the situations in more detail and interact more directly with the agents involved. According to McCracken (1998, in Zoltan, 2001) the focal point of qualitative studies is the key informants instead of what the researchers interpret and their concerns; in other words, the analysis of classification has an impact on the choice of the method of inquiry as it develops rather than prior to its onset.

Interviews were the main data collection method of the research. The interview is a functional tool for the purposes of the research carried out; it consists of a series of questions previously designed to answer the research questions and understand students' thoughts, which involved an interviewer and an interviewee and where participants had the opportunity to answer questions as the conversations flowed; in other words, a format was designed to address the interviews, but the sensibility of the researcher played a paramount role to effectively go in depth into the conversation without predicting nor controlling the interviewees' responses. Seidman (1988) defines interview as "an effective way to understand academic issues using the experience of the interviewees who were immersed in the situation". Indeed, the aim of the inquiry is to obtain diverse information from one or more people. According to Seidman (1988, p. 44), "the purpose of an in-depth interview study is to understand the experience of those who are interviewed, not to predict or to control that experience". This study used semi-structured interviewing, which is the most common type and the most suitable kind for the purposes of the study (DiCicco and Crabtree, 2006).

### *Context*

The research was carried out at a Public University in Xalapa, Veracruz, Mexico. The participants belonged to the 2013 cohort at the BA in English. Furthermore, the university has a School of Languages, where there are BA programs in English Language, French Language and Teaching English (on line). Additionally, there is a Department of Foreign Languages (DELEX) where students or people in general can learn some languages as English, French, Italian, German, Japanese and Chinese. The BA in English has two important aims; the former is to help students to achieve the C1 English level, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Students are expected to develop professional competences and abilities. The latter is that learners get the essential elements they need to be teachers or translators. However, they can also seek jobs in any other area where English is the main tool.

In addition to this, the curriculum is based on the Flexible Integrative Educational Model implemented in 2008, hereafter MEIF, (Flexible Integrative Educational Model). The model implies that learners can select the number of learning experiences and teachers they want and the schedule that is the best option for them. The curriculum is divided into four areas: basic training area, disciplinary training area, terminal training area and free choice training area. The BA in English focuses on three different areas: teaching, translation and literature. The English language course has six levels: Beginners, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper -Intermediate and Advanced. There are also various learning experiences that deal with teaching, translation, Spanish, Linguistics, culture and research. The services offered by the institution include a resource center, an online library, and a self-access center, access to scholarships, the Internet and the appropriate infrastructure. Finally, to have a deeper understanding of the context, it is important to report that the BA program may comprise up to seven terms -lasting usually 4.5 months- which are organized so that students achieve successful learning with that time framework.

### *Participants*

The research focuses on five students that studied the BA in English, who, for certain reasons, decided to drop out of the program. These people's ages range from 23 to 28 years old. The selection of the participants was based on the availability of students who had dropped out were willing to take part in the project. As they are from different cities in the State of Veracruz, it was not an easy task to get in touch with them and, therefore, it was not possible to broaden the sample due to time and geographical constraints.

Regarding the procedure, the participants were informed that the information was to be used for research purposes and were asked for their consent to participate. The students' identities are anonymous and completely confidential; therefore, for the interviews excerpts, they were given pseudonyms instead of using their real names so as not to compromise anonymity. One of the participants is *Pedro*. He is from Veracruz and now he is studying a B.A in Philosophy, the second participant is *Carlo*. He is from Tlapacoyan, a small town in the state of Veracruz. He is 23 years old and works as

technician of Pay TV in his birthplace. The third informant is *Paco*. He is from Coscomatepec, Veracruz. He is 25 years old and works in the marketing field. The fourth participant, *Luis*, is 23 years old and works as an assistant at a department store. He lives in Xalapa. The last participant is *Juan*. He is 28 years old and studies a BA in Language and Hispanic Literature in Xalapa. He is from Cordoba, Veracruz.

To sum up the participants' background and the procedure, we are to affirm that the selection of the participants was based on their availability and willing to take part in the project. As they are from different cities in the State of Veracruz, it was not a straightforward task to get in touch with them and it was not possible to broaden the sample due to time and geographical constraints.

### *Data analysis*

Grounded Theory was selected for the purpose of analyzing data. The intention was to let the data emerge and generate a hypothesis without presenting a preconceived one. In other words, it was sought to interpret the data in order to come up with results based on the information collected. The basis of such information provides an opportunity to design categories from what the participants stated and to build a hypothesis step by step. Findings are conformed by participants' comments, what some authors have stated, and the interpretation of the data collected. The decision to use Grounded Theory seemed to be the most appropriate and flexible way of analysis to analyze the data collected as the principal characteristic of this method is the perpetual comparative examination, which was followed in this study (Denzin and Lincoln, 1998).

## **FINDINGS**

Four categories were identified with regard to the students' perceptions of dropping out. The first one refers to "English level", the second category the teachers' pedagogical knowledge, the next category focuses on the teacher-student relationship, and finally English-Spanish affairs.

### *English Level*

The students' English level might be a determining factor in their academic performance. The BA in English focuses on achieving the C1 Level of English when finishing the language learning experiences. It also focuses on developing appropriate strategies to improve the learner's language skills. The language level comprises several aspects about L2, like culture and society (Dörnyei, 2001, p.8). The language level has to do with the particular aspects of L2 learning in the school room: syllabus, teaching aids, methods and strategies, characteristics of teacher (the way that he is perceived, his conduct and the type of style that he uses to teach), and the students (features of the learners) (Dörnyei, 2001, p.9). These elements are referred to by the participants of the study who reported the following information. *Paco*, one of the interviewees, mentioned how he felt regarding his English Level when enrolling the BA in English:

*“Al principio nervioso, nervioso porque yo pensé que todos iban a tener el mismo nivel de Inglés que yo. Pensé que entrando en la carrera iba a empezar desde abajo, pues no sé desde abajo, no que directamente iba a ver una clase de inglés, que hablaran puro Inglés nada de español. Entonces yo me sentía nervioso cuando en las primeras clases no hablaban nada de español, decía yo no manches, ¿qué hago aquí?”.*

Indeed, what the participant reports shows the importance of having a basic level of the language. It would be suitable for students to master, at least, the A1 level of English at the start of their BA, because there are learning experiences in the BA curriculum which are taught only in English language from the very beginning. Some teachers use the English to communicate with their students in the school room from the very first class. Consequently, students are to understand what the teachers say in their classes and learn the topics that are taught in order to avoid frustration or demotivation. Pedro agrees with the above mentioned. He suggests that a certain level of English, 50% he according to him, would be necessary to get started with the major:

*“Porque siento yo que... bueno, dentro del primer nivel de Inglés si es bastante. Ya tienes que tener cierto dominio del idioma ¿no? Mínimo un 50, y si no es que más”.*

In addition to what Pedro states, Luis, another participant, points out that English level influences the development of the classes, as well as in the learning process:

*“Yo veía que muchos se esforzaban en si para entender, entender, lo que estaba diciendo el profesor. Entonces, eso era una barrera para ellos porque tenían que entender el idioma y luego entender lo que realmente, lo que se tenía que hacer, o lo que se estaba explicando y yo esa barrera siento que no la tenía. Yo ya iba en el siguiente nivel de entender, pues en sí, el tema.”*

The level of English may have become a limitation for some students when they fail to interpret what teachers say in the classroom, affecting both their academic and personal development. Luis did not face such trouble with the English level as he reports having the level to understand instructions and carry out tasks effectively.

Carlo, another interviewee, related what impact the level of English had in the class, and how this affected his development and confidence:

*“Con el tiempo pues ya fueron pasando algunas cosillas ¿no? que tu decías, bueno. Por ejemplo, lo de los compañeros que ya iban mucho más adelantados en Inglés que tú ¿no? y esas cosas como que te empiezan a dar para abajo y empiezas a decir, bueno es que... ¿Por qué a mí no se me queda nada de lo que escucho o por qué ellos sí entienden todo y yo no? y así ¿no? conforme va pasando eso, pues te vas rezagando tú mismo”.*

Coinciding with Carlo about the impact of that English level has on their peers; Paco mentioned what his situation was like for him:

*“No me acoplaba a este ritmo de vida. Los compañeros, por ejemplo, no me acoplaba yo con ellos. Las clases no las entendía yo, sentía que solamente estaba haciendo gastar a mis papás a lo tonto; un buen de cosas.”*

In this case, the participant did not keep up with the pace that their classmates had. He mentioned his difficulty to understand the class. For that reason, we might believe that his English level was not good enough and, as a consequence, it brought about negative thoughts about his learning: that he was wasting time and money in his studies because he did not know as much as his peers did. It can be inferred that Paco compared his English level with that of other students. He realized that he had an insufficient level and took as a point of reference the level of his classmates. As a matter of fact, he indicated how the comparison among peers influenced his development.

*“Emocionalmente bastante, me sentía yo muy, mmm, pues cómo te digo, no me acoplaba pues a su ritmo; ya todos habían captado, preguntarles a mis amigos “¿Qué onda? ¿Qué? Ah, pues, era esto, esto y esto”.*

The participant refers to an emotional impact when he discovered that he was not able to process the information. He mentioned the extra support that he required to understand basic things such as instructions and explanations as it was not easy for him to be autonomous. He seemed to confirm that a low level of English on the part of the students may be a potential cause of dropping out. In a broad sense, when students have an emotional impact, they might develop a deeper feeling of low self-esteem. Then, they visualize their academic performance as a demotivating one. For instance, Paco mentioned the impact this had on him:

*“A mí sí me agüitaba un buen que... ser el más burro, como que sí me daba el bajón”.*

The student developed a negative feeling of self-esteem and created pessimistic references of him when comparing himself with his classmates. The low English level had an impact on learning not only at the beginning of the BA in English Language, but also during the rest of their studies and, consequently, this affected their emotions and academic performance. About this matter, Paco reported the serious consequences of feeling insecure regarding the language level:

*“Sí, no se siente bien, sí se siente, no sé, excluido, por así decirlo. Yo siento que sí es motivo de que, de que se dé de baja, pues, de la carrera”.*

These students commented that they started the process of the BA in English Language studies with a lack of English knowledge, which might be necessary to take the English learning experiences, and which neither an essential requirement of the curriculum

nor for entering the program. However, the impact comes later, when students take their classes and some lessons are English taught in English and the learners who do not have a suitable language level do not understand the content of the classes. As a consequence, students start to fall behind and their situation becomes complicated. Likewise, they start to make comparisons among themselves and their classmates, who are able to express themselves accurately, which cause frustration on those who cannot. This produces negative thoughts about themselves and low self-esteem. At this point, pupils start to wonder whether they are competent to continue studying or not. This is a turning point in their academic path.

In some cases the different English level of the students can cause a negative impact on themselves; that is, when learners realize that their language level is not enough to complete their assignments, they underestimate their abilities. Ideally, students should begin their degree with a sufficient command of the target language, which would help them to learn and perform the assigned activities more comfortably. Paco put forward a suggestion to be implemented at the BA in English regarding the language level:

*“Bien establecidos los niveles de... ¿no? Porque, por ejemplo, a mí, a mí si me afectaba mucho que hubiera alumnos de otro nivel más avanzado de inglés en mis clases”.*

He proposed to place each student in a class according to their English level. In addition to what Paco suggested, Luis mentioned a process before starting the BA in English:

*“La licenciatura debería pedir cierto nivel de inglés al ingresar. La diferencia de niveles del idioma entre los alumnos dificulta el desarrollo académico de muchos”.*

Luis recommended that before starting the BA in English, the program, should ask for an English level requirement, which would be necessary to avoid a disparity of levels in the classroom, causing potential dropping out. Unfortunately, the participants reported that there is a considerable difference in the English level among students inside the English classrooms, which might enhance or, the opposite, block students' academic development.

### *Teachers' Pedagogical knowledge*

Since students start their school life, the institution assigns the student a teacher, whom they label affective or not, depending on the way they perceive them. However, students cannot determinate who is or who is not a good teacher without being biased because to be an effective teacher depends on many aspects, such as knowledge and expertise to teach, among many others. This subcategory focuses on the importance of teachers' pedagogical knowledge to transmit and share it with students and how this has an impact on the students' dropping out. Succinctly, Pedro indicated in his comments this paramount aspect and stated the importance of teachers' pedagogical knowledge:

*“No todos los maestros tienen el mismo nivel de... de capacidad de enseñanza. No critico sus conocimientos sino simplemente la forma, de cómo tienen que transmitir esos conocimientos que ellos tienen”.*

Carlo talked about these two aspects, emphasizing a cause-effect of the lack of mastery of knowledge and pedagogical tools:

*“Si el docente no está como que muy bien capacitado para dar clases o eso, pues no transmite bien el contenido que uno como alumno debe de aprender”.*

From this piece of data, we can infer that certain kind of knowledge is required from teacher, in this case, knowledge about how to transmit information making use of different strategies and methodologies that seek to address the students' different needs. As Shulman (1987, in Richards, 1998, p.10) states, “The key to understanding the knowledge base of teaching lies at intersection of content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by students”. Richards (1998) mentions these points to achieve the pedagogical reasoning skills: a) to be capable of examining pedagogical issues and developing possible methods to teach; b) to be capable of presenting hypothesis of language, training, and learning to training language in nowadays circumstances.

According to the participants, the pedagogical nature refers to the things that must be done in education to meet certain goals and or objectives, to form competent individuals who can solve problems or handle circumstances that they face in their daily life. Teachers must not only know things related to their field of study but also follow an approach to teaching learners. Juan, another participant, explained the lack of strategies to teach that the professor showed. For him, there was not a consistent methodology employed by the teacher:

*“Pero no hubo una estrategia, no hubo algo que en la mente de muchas personas como la mía no ensamblaban. No, nada más eran cosas sueltas, no había una técnica, no había una estrategia de trabajo”.*

He reported that it is hard to meet all expectations students have, but it is not impossible. The necessary abilities are developed by means of the teaching practice and experience. According to Paco, another interviewee, there are some consequences students might face if the relationship between knowledge and teaching is not effectively:

*“Puede ser que ciertos estudiantes como yo pierden interés con respecto a ir a clases o aprender cosas nuevas porque realmente las materias están padres. Simplemente la manera de enseñar y quien las está enseñando es, es lo que cuestiono, lo que estoy criticando”*

It might be interpreted that teachers must constantly investigate the most suitable way to teach and approach content, to develop skills and competences. Teachers need to bring to reality what they teach as much as possible so that students to make sense of it



and apply it later as meaningful learning. Juan distinguished two aspects that involve the teacher's roles, although he emphasized the teachers' pedagogical knowledge.

*“Muchas veces el conocimiento es una cosa y el poder transmitirlo es otra. Entonces habría que revisar si el profesor está capacitado para poder transmitir los conocimientos. Porque posiblemente tenga un gran conocimiento sobre la lengua, y en este caso, al hacer la pregunta de ¿habría que preparar los docentes?, creo que si, como docentes mismos estarlos preparando ¿no? Enseñar es toda una ciencia”.*

For Juan, the mastery of the subject matter implies that teachers know the foreign language; however, to manage and achieve a strategically pedagogical approach to teach, it is necessary to have professors who are well trained and up to date for the sake of effective education. In order to teach, observation can be a basis, because it is a powerful instrument to know the context, where the educational institution is immersed, the characteristics of students and their necessities. This observation helps to organize and plan the activities to address the weaknesses through the development of activities in the classroom. Thus, the teacher can detect in students their needs. One way to work on that is to use new strategies and methods to help students insofar as the learner may improve their performance and go forward. However, to identify their needs is not an easy task; it is indispensable to use observation and evaluation.

#### *Teacher- student relationship*

Teaching is a task that not everyone can perform, it is necessary to have good communication among the people involved, mutual support, openness to accept mistakes, ability to learn to learn, leadership, problem solving skills, ability to interact with different types of individuals, and values, bearing in mind that teachers train potential professionals for the future. Dörnyei (2001, p.27) states that “It is supposed that teachers just have to teach the plan of study instead of motivated the students; however, if it is avoided or rejected, the students' development is not successful”. Pedro mentions the importance of communication and a good relationship among individuals to enhance English language performance:

*“Yo creo que ahí depende mucho, ahora sí que algo individual, algo subjetivo que tanto te relaciones con las personas y sobre todo con la personas que te quieras relacionar ¿no? para... pues para incrementar tu conocimiento del idioma Inglés”.*

Teachers may consider it important to establish and promote meaningful strategies to develop a good relationship with their students and establish a good rapport, which implies affection and ethics to achieve productive communication. If teachers do not know how to communicate with their students, learning may be difficult and in some cases impossible because students do not feel confident and comfortable to express their doubts, ideas or knowledge. Pedro emphasizes one of the factors that, according to him, is

a turning point for dropping out. He perceives that the relationship student-professor might have an impact on students:

*“Yo creo que la deserción depende mucho en sí de la persona y que uno se haya relacionado, en mi caso, con los maestros”.*

Pedro mentions that the teacher has a significant influence in dropping out. This refers to the type of relationship teacher-student which is required to know more about the personal problems of the students as well as their academic performance because this may have a successful or unprofitable impact on their performance. Teachers influence students' learning through the relationships that they develop with each other. However, in learning there is an emotional component that should not go unnoticed: the classroom is a learning environment, not a factory of knowledge (Entwistle, 1988, p.30). Juan states what is needed in a good relationship teacher- student:

*“Que el profesor se acerque aunque el alumno se vea distante, que le pregunte como se encuentra. El enseñar requiere como en la otra respuesta de otra pregunta lo dije, requiere de toda una estrategia”.*

The participants report that it is important to have a good relationship with the educational agents if they are to be competent in English and they emphasize that the teacher-student relationship is the most relevant. Learners need support and, in other cases, motivation. Teachers can reach this goal through careful observation, questioning and getting close to their students and establishing communication based on respect and empathy. It is not easy; however, professors may rely on strategies and abilities to construct a trusting atmosphere. This issue might be closely related to dropping out, owing to the fact that the learners sometimes need a boost to continue in their degree, such as motivation, and professors are external people who can support, encourage and foster self-confidence. Teachers are important agents who are present in students' learning process. In short, this category highlights the teacher- student relationship as well as the importance of having the motivation on the part of the teachers in the learning process. It is clear that the professor is a significant agent who may have an influence in students' decision to drop out.

### *English-Spanish*

In order to acquire a foreign language, for some participants in this inquiry, it is necessary to know the mother tongue. That is, Spanish knowledge at the BA in English Language. Although, it is something that sometimes goes unnoticed, it is important to mention that in the curriculum there are learning experiences to be covered in Spanish, such as Basic Computer, Thinking Abilities, Spanish Reading and Writing, Spanish Communicative Grammar, Academic Writing in Spanish and Translation. Juan mentions that he did not have a sound knowledge of how Spanish works, which made it hard to understand the target language:

*“No, no, no. No sabía. Cuando yo entre a la carrera en mi mente estaba que solo era la lengua inglesa. Me topo con que también había que*

*saber español y entonces ahí es donde existe, puede existir, una lucha entre las dos lenguas”.*

Likewise, students who want to learn a new language seem to realize that not having a mastery of their mother tongue may be a problem when trying to learn a second language. At least, it appears to be a problem when taking learning experiences at the BA in English and they discover that they do not have the knowledge they need of the mother tongue. Juan mentions the problem he faced because of the lack of knowledge regarding his mother tongue, which lead him to drop out from the BA program:

*El haber desconocido la, la lengua materna, entonces se me hacía muy complicado llevar lengua Inglesa y estudiar español y eso fue lo que más digamos que me llevó a desertar porque si bien es cierto que se puede conocer las dos lenguas, no se puede conocer de una manera más extensa y entonces podríamos decir que conocemos, pero no logramos conocer bien las dos lenguas. La pude haber terminado simplemente que no quería porque me estorbaba el desconocimiento de mi lengua materna.*

Consequently, it can be seen that learning a new language may be complicated for some students who do not know in depth their first language, because they discover that there are many things to learn. Likewise, some teachers who teach language may not be aware of this. They may see knowledge of one’s mother tongue as irrelevant when trying to teach or learn foreign one. Juan comments on this lack of knowledge:

*“La mayoría con los profesores que estuve su dominio de la lengua materna, es decir la lengua española era, era mínima. Entonces no me hubiese gustado en un futuro llegar a ser, digamos que o a entrar a esa, en esa misma digamos que estabilidad o más bien en ese mismo círculo al que pertenecen los profesores”.*

Indeed, some students do not see it as something superficial, but as something that goes beyond just speaking the language. They see this factor as a problem which affects them. The previous comments about knowledge of the mother tongue and foreign language comprise two important elements in the teaching-learning process: the learner and the teacher. The origin of the problem these students face when studying English is the lack of knowledge of their first language, making it difficult for them to continue studying the BA in English. The knowledge of one’s mother tongue may be important rather than something irrelevant. It is a concern for some students and it may produce demotivation and dropping out.

## **CONCLUSION**

This research study was carried out to analyze the participants’ perceptions on dropping out. It was necessary to explore the comments and thoughts that participants have on the BA program in English language of the School of Languages by means of semi-structured interviews. The data was divided into four main categories presented in the findings. On the basis of the data collected for this research, it can be concluded that the participants

dropped out of the BA in English as a result of educational circumstances that they faced while studying the degree. These circumstances are the English level, the relationship student-teacher, the teachers' pedagogical knowledge and a poor knowledge of Spanish grammar. As a result, the implications of the findings suggest revising thoroughly the curriculum design of the BA program in English Language and implement an English level requirement for entering the major. Such implementation would be necessary to avoid a disparity of levels in the classroom, causing potential dropping out. Unfortunately, the participants declared that there is a considerable difference in the English level among students inside the English classrooms, which might, in this context, block students' academic development.

All in all, dropping out is a complex issue which is necessary to shed light on because it affects the development of our country in the social, economic and educational sectors. It is important to know the reasons why this phenomenon occurs, what influences dropping out, what variables may trigger leaving school, and how it can be prevented for the sake of education.

#### *Limitations*

A limitation of the research is the number of participants. It was not possible to get in touch with a large number of students who have dropped out. The limited number of the participants (4) imposes limitations on the findings as they cannot be generalized, but can only correspond to this specific case. Another limitation was the length of the interviews. Due to time constraints, it was not possible to explore the participants' reasons for dropping out with as much depth as we deemed necessary. Thus, the gathered information may have also been somewhat limited.

#### *Further research*

A proposal for a more detailed investigation should include 100% of students who drop out from one generation and several cohorts by means of a distinct approach to research to draw broader results, as this would provide with more complete information, as well as a richer variety of students from different contexts, institutions and social classes. This way, we could establish further relationships between the data and identify patterns, similarities, and differences among students' answers.

Another aspect might be the use of other techniques and methods to collect data such as quantitative or mixed methodologies for bigger samples; for example, participant observation or a documental analysis or self-report. Finally, this study could be replicated with the proper availability of time to keep gathering relevant data to prevent and detect dropping out at University in different settings in collaboration among institutions in Mexico.

## REFERENCES

- Carrera, D. (2014). *Dealing with large classes in high schools: teachers' and students' perceptions*. (Unpublished BA Thesis). University of Veracruz. Veracruz.
- Cohen, R. & Wartofsky, M. (Ed.). (1969). *Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1966/1968*. Dordrecht: Springer.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Texas: Sage.
- Diaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad E., Rojas, S. (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- DiCicco, B. & Crabtree, B. (2006). *The qualitative research interview*. Doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x.
- Drop out. (2009-2016). In Macmillan online dictionary. August 15th, 2016. Retrieved from: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/drop-out>.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Jacob, J., Eslami, Z., Walters L. (2013). *Understanding why Students drop out of High School, according to their own reports: are they pushed or pulled, or do they fall out? : A comparative analysis of seven nationally representative studies*. DOI: 10.1177/2158244013503834.
- Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., Zuluaga, F., Tamayo, E. (2010). *Análisis de la deserción estudiantil en los programa de pregrado de la universidad EAFIT*. Colombia: University EAFIT.
- Narváez Trejo, O.M. (2006a) *An Exploration into Student Early Leaving at a University Language Department in Mexico: Voicing Students' Critical Insights on Institutional Practices*. (Unpublished Doctoral Dissertation) University of Kent. Canterbury.
- Richards J. (1998). *Beyond Training: perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rookes, P. & Willson, J. (2000). *Perception: Theory, development and organisation*. London: Routledge.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior. Mexico.
- Seidman, I. (1988). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Zoltan, D. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

Zoltan, D., (2001) *.Motivational Strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

## THE AUTHORS

**CLISERIO ANTONIO CRUZ MARTÍNEZ** has a BA degree in English Language and an MA degree in Teaching English as a Foreign Language awarded by the University of Veracruz. He has participated in national and international forums presenting qualitative research results. Professor Cruz is currently working at the BA in English, University of Veracruz, as a teacher and researcher. He is an active member of the Research Group: Language teaching and Learning at the UV. [clcruz@uv.mx](mailto:clcruz@uv.mx)

**FRANCIS CITLALI BAUTISTA MARTÍNEZ** has a BA degree in English Language awarded by the University of Veracruz. She graduated from University with the research titled "Students' Perceptions of Dropping Out at the BA in English Language". [citlali\\_1992\\_22@hotmail.com](mailto:citlali_1992_22@hotmail.com)

## PROCESSING DOCUMENTS TOWARDS PUBLICATION: NOVICE EDITORS' ACCOUNTS

*Cecilio de Jesús López Martínez  
celopez@uv.mx  
Luz Edith Herrera Díaz  
luherrera@uv.mx  
Universidad Veracruzana*

### SUMMARY

In the present academic milieu, university faculty is requested to write their research reports and teaching experiences as articles in periodical and peer-reviewed journals or chapters in books. In addition, they have started to get involved in the publication and compilation of entire books. Because of this last demand, teachers, as prospective editors, need to be informed of the necessary steps to publish a book. As well, they need to be familiar with the literature written in the publishing field, in order to back up every task carried out and decision made during the edition and publication process. Thus, the aims of this paper are: to clarify the procedure of book publication through the exploration of two novice editors' experiences regarding the series of stages they had to follow during the editorial work; to examine the literature behind the latter; and to reflect on a series of constraints faced during the editing process. The results of our reflections revealed that to ensure the quality of a publication, novice editors need not only organizational skills, but also legal as well as field research and other types of empirical data. It can be concluded that publishing a book does not only require the novice editors' expertise on administrative, legal and logistic matters; when academics play the editors' role, they also need to consider the scientific rigor of the research that needs to be carried out during the editing process in order to guarantee the eligibility, quality and suitability of the publication.

**Key words:** book, edition, experience, management, publication process.

### INTRODUCTION

The purpose of our work as editors was to produce a compilation of research reports from an MA TEFL (Teaching English as a Foreign Language) program, which has branches in three different cities in the State of Veracruz, Mexico: Xalapa, Veracruz and Orizaba. The reports constituting the book were shortened versions of the graduate students' Action Research projects –longer reports– that had been carried out as the core part of the MA program. Manuscript contributors (these will be hereafter addressed as contributors) would have the opportunity to revise their documents and respond to the editor's suggestions. Moreover, two reviewers were assigned to revise every contribution. One proof-reader belonged to the same MA program and the second one was external to the program.

Then, we, the novice editors, would proceed to collect the revamped versions of the texts, edit and format them.

## **OBJECTIVES**

The main objectives of this study were:

- To facilitate academics the preparation of a book for publication, through the systematization of two novice editors' experiences regarding the series of stages implied in the development of a compilation book;
- To make evident the literature behind the latter; and
- To reflect on a series of constraints faced during the whole compilation, editing and publication process.

## **CONTEXT**

Nowadays, university faculty is requested to publish their research reports and experiences as articles in periodical and peer-reviewed journals or chapters in books. In addition, given the conditions of online publishing and the institutions' requirements of further academic work, some teachers and academics have started to get involved in the publication of journals and/or books. Because of this last demand, they, as prospective compilers and/or editors, need to know the procedures to edit and publish a compilation book. They also need to be familiar with the literature written in the field, in order to back up every task carried out and decision made during the edition and publication process.

As mentioned before, our publishing work was carried out at an MA in TEFL program at the Universidad Veracruzana. The contributors were students that had already graduated from different cohorts who responded to a call for papers; so, they contributed with shortened versions of their longer, final Action Research reports, which had been supervised by their corresponding thesis directors during their postgraduate program. Thus, the final edited book was a compilation of research reports aiming to guide novice researchers and/or teachers who might be interested in carrying out similar projects.

## **THEORY BEHIND PUBLISHING**

Considering that this study is related to the publishing of an edited volume consisting of multiple contributors' research reports, it has been divided into four sub-sections. Firstly, the importance of a reviewer's assessment criteria is discussed. Secondly, some academic language and text standards are mentioned. Thirdly, Action Research is described as the main methodological basis of the different accepted contributions. Fourthly, editing criteria to ensure quality is envisioned.

### *Content assessment (Reviewers' assessment criteria)*

Theory regarding publishing mentions that reviewers' assessment is compulsory in order to ensure the suitability of a contribution (Hernandez-San Miguel, 2013; Penkova, 2011; Mertler, 2001). In order to make this a formal and systematic procedure, this assessment



must be based on a rubric with a coherent set of criteria and descriptors, since rubrics can help editors decide what a contribution must be like and can guide them to do a sound assessment. Therefore, rubrics are an important source for the revamp and improvement of an article. For the purpose of this paper, rubric is defined as the required elements in a contribution, and a source to improve it. In addition, rubrics may be seen as an opportunity to make the review of a research report clearer (Reddy and Andrade, 2010). In our case, those interested in contributing short reports of their investigation to the book counted on understandable guidelines to write an appropriate proposal, and they knew exactly what was expected from their written contribution.

As Penkova (2011) states, an editorial committee is required for an adequate revision of the contributions for a book; that is, the revision carried out by external reviewers is not only necessary but enriching, as they must always take into consideration the rubrics developed by the editor. She also insists on the fact that it is of paramount importance to take into account the level of specificity of the rubric (evaluation format), as it leads to a high level of precision on the comments and suggestions to the contributions being evaluated. In our case, the editorial committee agreed on the academic text parameters expected from the manuscripts and outlined the evaluation criteria (rubric) for the reviewers. Reviewers were invited to participate based on their expertise on research and TEFL as well as on their previous experience in this role.

The creation of an effective and objective rubric requires several steps (Reddy and Andrade, 2010); hence, the first step is to identify the performance task or expected outcome of the report. Those rubrics that provide a clear picture of the elements an author has to take into account when writing a manuscript are highly valued. Therefore, the elements to be taken into account such as meaningful title, relevant literature review, description of the design of activities, conclusions, coherent discourse and appropriate grammar, need to be easily observed and followed. That is, a rubric must allow the supervisor and the authors to provide insights to the work done. In this respect, Alcón and Menéndez (2015) underline the importance of the rubric as an instrument of authentic evaluation.

#### *Academic Language standards and text parameters*

Writing an Action Research report for publication involves taking into account certain features such as the empowerment of practitioners to engage and commit with the search for solutions and the subsequent development or implementation of activities to sort them out (Meyer, 2000). In this respect, Baily (2003) underlines the importance of a clear writing process guide, which makes reference to the fact that there is a note-taking and paraphrasing process during the writing up of the text, so that it becomes an organized one. Finally, after taking into consideration all the aspects that make a text an academic one, proofreading emerges as the process that validates the level of the manuscript.

In addition, Hernandez-San Miguel (2013) highlights the importance of reliable and well-presented references and quotes as they back up the findings of a research report as well as the expected scientific rigor of the contributions. The above-mentioned factors may

be embedded into a holistic evaluation chart, in which, as explained by Mertler (2001), it is useful to evaluate contributions as a whole, and it may be less time consuming than using an analytic type. This format can be divided into several components in order to identify the quality of the text as well as its weaknesses, which may turn into opportunities to add feedback as part of the rubric.

#### *Research methodology*

As mentioned before, the compilation of the Action Research reports included in the resulting book was carried out among the students of an MA TEFL program in which the two core subjects –Didactic Intervention Project and Knowledge Innovative Application Project– dealt with Action Research. That is to say, students focused on identifying an issue in their teaching practice, planning a possible solution or improvement and evaluating the results of its implementation, in order to make the appropriate further adaptations. Meyer (2000) maintains that the strength of Action Research lies in its focus on generating solutions to practical problems and its ability to empower practitioners, by getting them to engage and commit with research and the subsequent development or implementation of activities. He also states that practitioners can choose to research their own practice or ask for an outside researcher to engage and help to identify any problems, to seek and implement practical solutions, and to systematically monitor and reflect on the process and outcomes of change.

Thus, the main role of Action Research is to enable practitioners to study aspects of their own practice – whether it is in the context of introducing an innovative idea or in assessing or reflecting on the effectiveness of existing practice (Koshy, 2005). In addition, Action Research allows practitioners to engage in the processes of questioning and reflecting on their own practices in a meaningful way. It is of paramount importance to underline that these processes of reflection and self-evaluation need to be planned, so that the “emerging evidence-based outcomes” (Koshy, 2005, p. 2) enhance committed practitioner’s professional development.

Finally, Koshy (2005) affirms that through Action Research, practitioners construct their knowledge of specific issues by planning, acting, evaluating, refining, and learning through the experience. Therefore, it is a cyclical, participatory process that constructs theory from practice and can be useful in problem-solving. In other words, Action Research is about improvement, thus it needs to facilitate changes throughout inquiry, and if its findings are to be published, the research report must cover certain academic language standards specified on a rubric (explained above).

#### *Editing criteria to guarantee quality*

According to Giordadino (2015), the editor in chief, among other roles, is the one who receives the contributions and sends them to the corresponding reviewers (already selected and invited by the editorial committee). Each reviewer exhaustively revises the assigned text and determines whether it is accepted as it is or with major/minor corrections and s/he sends it back to be revised and revamped and/or improved; otherwise, if it is not

suitable, s/he would need to explain the reasons for its rejection. The confidentiality of the reviewers is essential, as well as a proactive attitude when giving the result of their evaluation. In case there is a deep divergence between examiners, the editor in chief needs to assign a third reviewer.

Assigning a third reviewer makes evident that editing/publishing a book or an academic journal is an intricate task for novice editors. Therefore, systematizing experiences emerges as a beneficial scientific research methodology to provide guidelines to make such task accessible for serious professionals when intending to publish.

## **SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCES WITHIN A CASE STUDY**

According to Denzin and Lincoln (2005), qualitative researchers study things in their natural settings and attempt to make sense of them, or to interpret those things in terms of the meanings that people bring to them. We, as novice editors who count on detailed data in form of texts and descriptions of behaviors, actions or practices, are here making sense of our experiences during the process of preparing a paper for publication (Holliday, 2001). This reflection is the product of the analysis of data, through the systematization of the experiences lived by two novice editors, in order to understand and, if necessary, improve a reality.

### *Case Study*

This study was treated as a Case Study within the Qualitative paradigm, as it allowed us to gather real-life information (Stake, 1995), in this case, from our own experience as novice editors, as well as from the interaction with the actors involved in this publication process. As expected in this type of research, we identified the case (process of publication) and assembled its relevant parts according to the needs of our educational context (Yin, 2003). In other words, we consider this work can be presented as a case study within a qualitative framework because “[t]he results of a qualitative research study are most effectively presented within a rich narrative, sometimes referred to as a case study” (Maykut and Morehouse, 1994, p. 47).

### *Systematization of experiences*

The information obtained from the analysis of detailed data that emerged from a professional experience, needs to be systematized. This means that the lived experience must be organized in a set of detailed procedures in order to be able to enhance reflection. Three factors coexist in this organization: evaluation, research and the systematization of experiences itself (Herout and Schmid, 2015; Jara, 2012).

Based on the former definition, the aim of this work was to recover the chronological development of two novice editors' experiences presented as a Case Study (Yazan, 2015). Therefore, this work intends to be a systematization of experiences within a Case Study. This procedure involves evaluation framed as a controlling and supervising

approach; research understood as an analytic process; and the systematization of experiences seen as a critical, self-assessing and thoughtful attitude.

### *Participants*

According to Herout and Schmid (2015), there are mainly two types of participants called facilitators, who may also play other different roles. Here, novice editors play the role of facilitators during the implementation of the editing process. On the one hand, they may play the role of moderators, support reviewers and text contributors along the editing process. On the other hand, they can be managers and have decision-making abilities to lead the process.

### *Data collection instruments*

Three main tools were used to collect data: logs, journals (Adler and Adler, 1987) and e-mail messages (Mann and Stewart, 2000). The main purpose for using these instruments was to keep a record of the editing/publishing process and the novice editors' experiences lived along this same process.

### *Data collection and analysis procedures*

The whole editing process demanded meetings and constant communication between the two editors, as well as fluent communication among the latter and the text contributors. Some of the text providers were contacted by e-mail and asked to contact other participants following the sampling technique called "snowballing" (Cohen, Manion and Morrison, 2000). The data were collected throughout this interaction; that is, we kept a record of the emails that we exchanged with the contributors, and based on these, we created logs that helped us organize the information. We also wrote journals based on our (two editors) meetings in which we explained the experiences we were living and our comments and observations regarding the whole (compiling-editing-publishing process).

Regarding the data analysis, we were able to 'interrogate' the data and to visualize relationships, patterns, contrasts, regularities, irregularities, themes and conceptual and theoretical coherence in the data (Coffey and Atkinson, 1996, p. 47). This, accordingly, and following the constant comparative method described by Maykut and Morehouse (1994), led us to the definition of the categories that are discussed in the following section.

## **EXPERIENCES ACCOUNT: ANALYSIS & REFLECTION**

Five categories emerged from the data analysis: *steps towards publication, communication issues, diverse constraints, novice editors' reflection, and pedagogical purposes*. The following subsection attempts to display some elements that served as general guide criteria, based on a series of planned stages; however, some unexpected elements are embedded along the description of these novice editors' experiences.

### *Steps towards publication*

The first steps towards the publication of an academic book involve having in mind the kind of work that is expected; therefore, organizing the corresponding stages according to such expectation is required. In this respect, twelve basic steps, listed below, may be observed implicitly in most of the literature related to the writing for publication process in real life (Hernandez-San Miguel, 2013; Penkova, 2011; Mertler, 2001).

- Step 1: Literature review on publication guidelines and policy.
- Step 2: Formation of the Editorial Board with role descriptions (the participation of the editorial board must be evident during the whole process).
- Step 3: A series of organized meetings with the editorial board members
- Step 4: Publication of Call for papers.
- Step 5: Evaluation form (rubric) to validate the pertinence of the contributions (Content description).
- Step 6: Reviewers' evaluation of contributions according to the designed rubric: interaction between editors and reviewers and task description.
- Step 7: Feedback for each manuscript from two reviewers to upgrade the contributions: characteristics and justification.
- Step 8: Editors' training courses: FEL International 2015 and the publisher's (Create Space) seminars, pointing out the publishing guidelines and possible support to be provided.
- Step 9: First book draft with a prologue and a series of questions to promote reflection at the end of each chapter (Contribution): triggering reflection and pedagogical implications.
- Step 10: Copyright format request and description.
- Step 11: Final version writing up.
- Step 12: Publisher participation

### *Communication issues*

By communication issues we mean the difficulties we faced in order to achieve efficient interaction. The first task the novice editors had to carry out was to manage efficient communication and keep a responsive interaction among the reviewers and the contributors. The latter were students from three cohorts of the MA in TEFL (certified as a National Program of High Quality by the National Council of Science and Technology: CONACyT in Spanish). Through an email, first, and then through an online call for papers, they were invited to participate with manuscripts for a book titled "Novice Teacher Emergent Concerns". These contributions would become a chapter that resulted from summarizing their MA research reports, as it is shown in the following invitation done to some students who had already written this summary.

## Extract 001

I am interested in publishing the article you wrote in the subject called "Writing for publication". Please, let me know if you can send me the e-mails of your classmates who took this class with Pete Seiners. I would like to invite them as well. You'll find more information on the MEILE web page.

(Novice editor)

Afterwards, the novice editor established contact with other possible prospects that could be willing to participate in the publishing process. As mentioned before, the target population consisted of students from the latest three cohorts from the three branches of the Ma TEFL program. Few students responded to the 'Call for papers', which caused novice editors' concerns; so, they decided to get in touch with as many Ma TEFL ex-students as possible, who might be interested in publishing. Fortunately, as shown in the following extract from a student's email, the response was better this time, and this ensured suitable contributions.

## Extract 002

That would be a great privilege. Do you want me to send my article to you? I also understand that you want me to share with you the contact information of the people who took the writing for publication course with me. Let me have a look at my notes and I'll send you the information as soon as possible.

(Monica Vermeer/Julio Grant)

It was essential to insist on the fact that the expected contribution had to be the polished version of the text the students from Xalapa had written out from their action research report in the *writing for publication* class.

## Extract 003

Send me the final product (article or chapter) that emerged from revising your MA thesis; please, add your authorization for publication. I want to thank you for helping me to get in touch with your colleagues.

(Novice editor)

As it can be observed in the following extract, e-mail texts had to be concise and precise, since efficient communication had to be promoted. Novice editors had to go to the point not only with contributors (authors) but also with reviewers, who had been invited to participate based on their expertise and experience in the field and the type of task.

## Extract 004

I'd like to ask you for your support to be the reader of the following chapter. This was one of the issues discussed with one of the members of your research group: an invitation to evaluate the contributions that will compile a

book of revised action research reports. You will only need to revise one manuscript as I understand you're studying your PhD and I don't want to take much of your time.

(Novice editor)

Reviewers also responded with a positive attitude, as demonstrated in the following extract. They would be in charge of guaranteeing not only the suitability of the prospective contributions, but also of their eligibility and quality.

Extract 005

It will be a pleasure to revise the text. I'll send it before the ten days you're pointing out.

(Reviewer)

Finding reviewers or having constant communication with them was not an easy task because they belonged to three different campy of the university and were involved in other tasks (teaching, researching, writing); however, their participation was relevant as this allowed having accurate revisions and external opinions. Moreover, they were provided with a rubric, that is, an evaluation format especially designed for action research reports, and they were informed of the time allotted to complete the manuscript assessment, which made the procedure efficient.

Extract 006

I'm sending you a chapter for our book. I wonder if you could ask Liz whether she could be its reviewer on my behalf. I'm also sending you the evaluation rubric. She would have till November 10th to submit her evaluation. I really appreciate your help and her support.

(Novice editor)

The communication process was efficient with reviewers as it was with contributors. This also involved counting on the reviewers' support to transmit documents and general information to other reviewers when Internet accessibility showed some difficulty.

Extract 007

Liz agreed, so I'm taking it over to her today. When are you back?

(Reviewer)

Once the Call for papers was closed, the group of participants who had submitted a contribution started to work responsibly and committedly, as it can be observed in the following extract.

## Extract 008

I'm willing to work on Sunday to see what else I can do to submit my paper on time. However, do you think you could give me a few more days? If so, could we chat on Skype on Monday August 31 at 2:00 pm or 9:15pm? Please let me know if this is possible.

(Monica Vermeer)

As it can be observed, the narrative of the extracts follows the same sequence as the email exchanges of the participants (editors, reviewers and contributors). However, meetings also took place as a way to complement online communication as expressed by the following reviewer.

## Extract 009

Here is the Revised Version of the chapter you sent me. I could finally do it, as I was asked to be the reader of another final research report. Anyway, I used the evaluation sheet you sent me and I also marked some mistakes (is it correct? Mark?) in the actual file. I didn't ask if we could do this during our meeting.

(Reviewer)

Reviewers were concerned about the way they were expected to revise the text. This evidences that the instructions given on the evaluation form may not have been sufficient. This was not always the case, as there were a few reviewers, maybe experienced reviewers, who did not ask for more clarification.

## Extract 010

This is the Evaluation sheet you sent. I'm sending you both: the revised chapter and the evaluation sheet with my comments

(Carolyn Bunt)

Two important contributors' attitudes were noticed. Firstly, most of them were pleased with the feedback received to improve their chapters. Secondly, they were willing to spend time carrying out all the necessary adjustments suggested by the reviewers.

## Extract 011

Thank you for the feedback on my chapter. I'm going to work in order to comply with the reviewers' suggestions.

(Karen Campbell)

Nevertheless, at some points, communication channels seemed to be unclear or readers might not have been attentive enough. For example, contributors were informed of the cycles involved in the revision of their texts. They were told their papers would be sent to two reviewers. Then, they would receive feedback from both, in order to carry out the changes/corrections. This last stage might have been repeated twice depending on the



readers' satisfaction. The following extract shows that one of the contributors had not understood that they would get two reviewers' feedback, not only one's feedback in two occasions.

Extract 012

I am currently working on the adjustments to have the paper ready as soon as possible; in case there will be another review process. I was wondering when the deadline to send back the document is, as well as when is the date for publication.

(Karen Goodwill)

The interaction between the facilitators, who played the role of monitors, and the texts contributors was fluent and frequent. For us the novice editors, sending reviewers' feedback to the authors was also an important stage and demanded a detailed register of contributions, authors and reviewers.

Extract 013

Here you have your reviewers' feedback. There are a few details on which you need to work in order to have your chapter ready for publication. Please, follow the suggestions given by your reviewers.

(Novice editor)

As it may be observed, the authors' responses usually highlighted time constraints and specific dates as shown in the following extract. This makes evident that participants were concerned about time issues as they had other personal and professional commitments.

Extract 014

I have just seen your e-mail, today January 16<sup>th</sup>, 11:39 pm. I'll try to check it out as soon as possible.

(John May)

When playing the editors' role, besides the usual tasks and assignments, personal and professional issues are important factors to take into account when planning this editing process; otherwise, one can feel overwhelmed with so much work, and they might become serious constraints, as the ones described below

*Diverse constraints (Time consumption & professional commitments)*

The following issues highlight the fact that academics (teachers and researchers) usually need to cover a wide range of activities, such as researching, conferencing and publishing, in addition to their main professional responsibility, which is giving classes. In the Mexican context, particularly in public universities, being an editor under strict parameters is a relatively new task academics might need to start considering in order to socialize findings/results from different research taking place in their educational environment.

Furthermore, it is worth mentioning that most of the contributors, as we mentioned before, were English teachers who had just graduated from the Ma.TEFL program and were not familiar with academic writing, and even less with publishing. In other words, they were also novice writers/authors, as it is demonstrated in the following extract.

Extract 015

I tried to make it shorter but I found it a little hard for different reasons: Time constrains, I've been really busy at work. I have a full time job. Relevance of the content: I've already made the article shorter with my coauthor, so it was really hard to get rid of more info: Could you tell me what kind of info you think I could delete? I've attached the file so that you can take a look at it. I'm really interested in doing this.

(Mariah Vistas)

After our experience in compiling and publishing a book, we can assert that in spite of the fact that guidelines were sent to the participants on time, it was necessary to double check that they had been received and that they were reader friendly; that is, that the contributors had understood them. Rubrics seemed to be flexible for some reviewers and restrictive for others. We soon learnt that any agreement with a reviewer needed to be socialized as soon as possible. These two extracts show opposite understandings and attitudes towards the same rubric.

Extract 016

I got a first article and a second article to be reviewed. I didn't get the elements [rubric] I'm supposed to take into account to carry out this task. Please, send it as soon as possible. In addition, I don't know how much time I have to submit the evaluation.

(Miriam McCoy)

Extract 017

I found the evaluation rubric quite restrictive, so I added a few comments at the end of the format.

(Liza Nicoya)

It is also important to take into account that the co-authors of a contribution may only be in touch with editors through emails. This is an issue to consider when planning the editing process, since we had some cases in which main authors counted on the co-authors to write a publishable article, and the former could not contact the latter in time to submit the manuscripts according to the deadlines.

Extract 018

I am sorry for the delay, I was hoping to send the corrections sooner but I wanted to contact my co-authors to make a last review with them. The document attached already contains all the changes suggested by the two

reviewers. Thank you very much for all your support to improve my work. Please let me know if there is something else to do.

(Karen Goodwill)

We knew that all contributors had the right to receive the reviewers' feedback at the same time, so that they could organize the time they devoted to their daily activities and to the extra-activity that writing an article may entail. Therefore, we always tried to send the contributors their reviewers' comments and to keep track of this, so that we did not duplicate tasks.

Extract 019

I have already worked on the observations that the readers made. I do not know if there will be a second reading of my article, in case the answer is positive, I will be waiting for your observations.

(Emma Gomes)

Communication with participants also entails to constantly consider a variety of communication channels. It is always positive to have at least two forms to access participants to prevent communication disruption. Thus, we asked the participants to let us know any changes on the email accounts we were using along the process, as it can be verified in the following extract.

Extract 020

I am sorry to inform you that I stopped using this account two months ago. I wonder whether I am still on time to submit my revised version. I followed all the recommendation made by my proof-readers.

(Sara Johns)

The following extract also makes evident the need for frequent and clear communication between contributors and editors. Contributors may also be in touch with each other and feel concerned if they do not receive information others do.

Extract 021

I've been informed that most of our colleagues have received feedback from both of their reviewers. I wonder whether my work is still being evaluated by the second examiner.

(Ely Grant)

We can also suggest that editors should try to avoid making mistakes when forwarding the revised documents; therefore, the edition process time-table needs to be flexible enough in case an unexpected situation may turn up, as the one stated below:

## Extract 022

I do apologize for the delay. The second reader's opinion was sent to the wrong address. I'll send it to you as soon as possible. You'll be given five more days to send the new revised version.

(Novice editor)

So far, the editors' reflections, regarding the constraints they faced during the compilation and publishing process, have been based on the exchanges between the participants and us; however, reflection emerged not only as a personal question, but also as the result of frequent communication among the editors.

*Novice editors' reflection*

The following extracts from the novice editors' journal show a sequence of reflections from them and from the reviewers. Some of these could be considered as recommendations that should be given to participants, editors, reviewers and contributors, along the compilation/publication process.

## Extract 023

There were two main final opinions regarding the suitability of a contribution: one with minor corrections and another with major corrections; but it is important to highlight that a series of clear suggestions were given by both evaluators to improve the text.

(Novice editor)

The following aspects may be included in the recommendations given along with the evaluation forms:

## Extract 024

I think that most corrections can be classified under three main columns: style; content; grammar and language issues. For example, there were no periods after titles and subtitles; mother tongue interference; weak literature review; paraphrasing revision.

(Reviewer)

The following reflection may prevent novice editors from long sessions trying to standardize format aspects, as stated on this quote:

## Extract 025

It's necessary to specify the graphs, tables and picture formats and characteristics to standardize all of them. This is in order to avoid further edition work.

(Novice editor)

As editors, we noticed, among other things, that some reviewers were worried about whether they had applied the evaluation format in the correct way; that is to say, some of them expected their comments to be pertinent. As stated above, they also had plenty of work with their daily activities; therefore, this task involved devoting extra time to evaluate the contributions. Another issue that arose was that some reviewers realized that their names appeared on the “track changes” feature tool, and the authors (contributors) found out who their reviewers were, which is not convenient. Thus, these should be warned in advance.

Once most of the reflections from editors, reviewers and contributors had been recorded (which is part of a systematization of experiences) and the collection of contributions was finally together, the editors decided to design a series of questions to promote reflection among those interested in reading the book “Novice teacher emergent concerns”, in order to give it a pedagogical purpose.

### *Pedagogical purposes*

For compiling and publishing the book in question, there were two pedagogical purposes: On the one hand, the contributions were organized by topics that were relevant to the MA TEFL program, as one of the editors commented:

#### Extract 026

Here, on the revised version, I send you my comments about the way in which the accepted contributions were grouped. We'll talk about it at our cuppa.

(Novice editor)

That is to say, the contributions were included in the book as chapters that were grouped according to their subject. This aimed to make it easy for readers to find those topics of their interest. However, the idea was also to enhance the readers' reflection.

On the other hand, the pedagogical objective of the book was complemented with a series of questions at the end of each chapter, which aimed to enhance reflection from the part of the prospective reader.

#### Extract 027

I have done a few adjustments to the questions to promote reflection. I like the title of the section, 'Triggering Reflection'....good!!. But I think there are too many questions in some cases. In some chapters, I've changed the way we're addressing the reader with the questions, as s/he'll be working on her/his own.

(Novice editor)

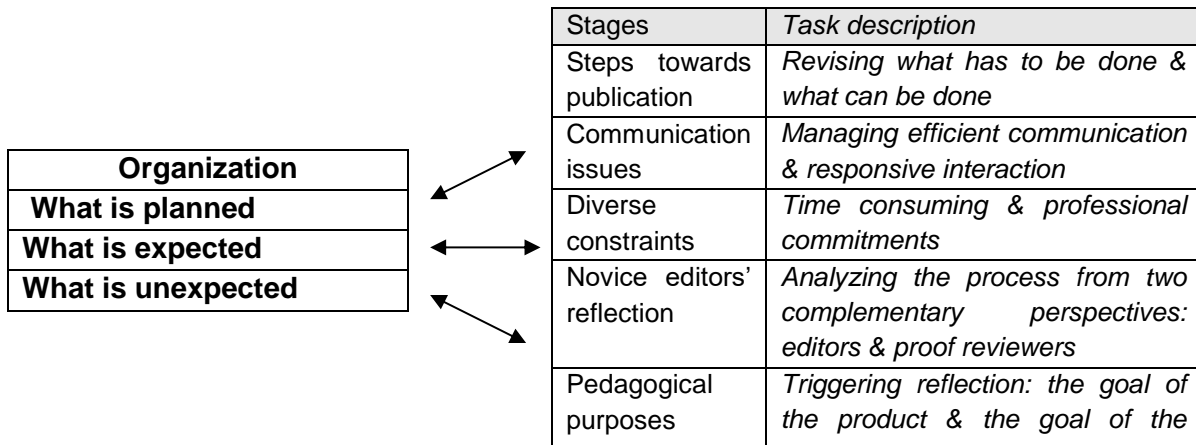
Finally, we must say that the points discussed along this paper, may not be new, but these prove the fact that through a participatory experience as novice editors, we have learnt that delineating the purpose of the intended book and adding particularities to make the product more relevant are conditions to produce a better publication.

## RESULTS

After reflecting on our experiences in this endeavor, the following chart encapsulates the novice editors' understanding and has two main objectives: on the one hand, to offer a starting point to anyone interested in compiling and editing a book for the first time; on the other hand, to suggest the way a systematization of experiences may be represented. Thus, this chart intends to make evident three facts: First of all, it is important to show the criteria a novice editor can follow to start organizing her/his work when carrying out this role. Next, the novice editor needs to divide the different tasks in three groups (planned, expected and unexpected), which represent a lane for her/his future in this endeavor. Finally, it is advisable for novice editors to design their own organizational scheme.

In this regard, the following chart sample can be taken into consideration: as it can be noticed, each of the categories that emerged from the data analysis turned into the stages for compiling and editing a text. All this may be represented on these stages and their corresponding description, which are part of every planned, expected and unexpected aspect of the compiling/editing process. In sum, every stage interacts with every organizational aspect.

### Novice Editors' Experiences: General Criteria Guide



## CONCLUSIONS

### Reflection

The evaluation format (rubric) that was used for the production of the book needs to be enriched; sections need to be added and a better explanation given. In addition, the reviewers need to be provided with better guidelines besides counting on the evaluation format (rubric). Novice editors must be aware of the fact that the reviewers' parameters and personal criteria to do an evaluation may not be the same for everyone.

Consequently, clear extra guidelines to explain how to interpret the evaluation descriptors should be taken into account. Following the same idea, editors may need to

state the graphs', pictures' and tables' formats from the very beginning. The language also needs to be standardized. For example, all the authors would refer to the different parts of their contributions as sections.

### *Implications*

The follow-up of the process carried out by the editors guarantees the quality of a book; however, publishing houses seem to have different regulations regarding a validated and reliable monitoring of such process. This involves insisting on the scientific rigor of the research carried out to ensure the readability of the content: i.e. the eligibility, quality and suitability of the contributions.

Nowadays, faculty members are facing new demands: reporting research products, writing articles and publishing/editing books. Thus, teachers must play new roles such as researchers, writers and editors. Responding to these new educational policies and demands is a complex task in which the teachers need to dare to play new roles based on information, knowledge and the systematization of their own experiences. Hopefully, what has emerged from this exercise of criticism, proactive attitude and reflection is an organized scheme that might encourage novice professionals to explore alternatives to become independent creators of their own professional aims.

## **REFERENCES**

- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. London: SAGE Publications.
- Alcón, M. & Menéndez, J. L. (2015). La contribución de las rubricas a la práctica de la evaluación autentica. *Observar No. 9*. Retrieved from: [www.odas.es/site/magazine.php](http://www.odas.es/site/magazine.php)
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of Qualitative Data*, London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications
- Giordadino, E. (2004). Sistemas de evaluación de trabajos para publicaciones científicas (peer-review). *Técnica Administrativa*, 4(2).
- Henao López, G. C., Ramírez Nieto, L. A. & Ramírez Palácios, C. (2006). Que es La intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Agora USB*. Medellín-Colombia, 6(2), 147-315.
- Hernández-San Miguel, F. J. (2013). El documento académico-científico: Aspectos Formales. Herramientas para su visibilidad en recursos de información.

Introducción. Repositorio Institucional: Universidad Politécnica de Valencia.  
Retrieved from:  
<https://riunet.uv.es/handle/10251/18995>

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Publish Sphere. In Denzin, N. & Lincoln, I. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice*. London: Sage Publications.
- Mann, C. & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research*. London: SAGE.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide*, London: Routledge Falmer
- Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25), 1-8. Retrieved from:  
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Meyer, J. (2000). Using qualitative methods in health related action research, *British Medical Journal*, 320, 178-181.
- Penkova, S. (2011). Criterios nacionales e internacionales de calidad de las revistas científicas en Iberoamérica: Análisis comparativo. En Cetto, Ana María y Alonso Gamboa, José Octavio (comps.). *Calidad e Impacto de la Revista Iberoamericana*. México: UNAM. Retrieved from:  
[http://www.latindex.org/ciri2010/parte\\_01/01\\_05/01\\_05\\_05.html](http://www.latindex.org/ciri2010/parte_01/01_05/01_05_05.html)
- Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35 (4), 435-448. Retrieved from:  
<http://class.web.nthu.edu.tw/ezfiles/669/1669/img/1381/6.Areviewofrubricuseinhighereducation.pdf>
- Stake, R. (2003). Case studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 134-163). London: Sage Publications.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

## THE AUTHORS

**CECILIO LUIS DE JESÚS LÓPEZ MARTÍNEZ** is a full-time professor at the School of Languages, UV. He has a PhD degree in Language Studies awarded by the University of Kent, UK. He participated in the designing and implementation of a Master's program in TEFL at the University of Veracruz. Dr. Lopez is currently leader of the Research group: Educational Processes. [celopez@uv.mx](mailto:celopez@uv.mx)

**LUZ EDITH HERRERA DÍAZ** is a full-time professor at the Language Center, UV. She has a PhD degree in Language Studies awarded by the University of Kent, UK. She is part of SNI and is the leader of a Research Group (CA). She is a counsellor at the SAC in



*Veracruz, where she coordinates the MA TEFL program in which she teaches, as well as in a Doctorate program (DSAE). [edh63@hotmail.com](mailto:edh63@hotmail.com)*

# FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Oscar Manuel Narváez Trejo  
nartre@hotmail.com  
Universidad Veracruzana  
Marisol Majín Martínez  
Universidad Veracruzana

## RESUMEN

Esta contribución presenta los diferentes factores que afectan en el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo periodo de una Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI). A partir del enfoque cualitativo, la investigación indaga la perspectiva estudiantil acerca de este fenómeno educativo puesto que investigaciones anteriores solo muestran la preocupación de docentes acerca de los bajos desempeños en el aula. El propósito de incorporar la voz de los estudiantes es complementar lo ya existente para así poder comprender mejor la situación que atraviesan los estudiantes universitarios hoy en día. Para esto, 15 estudiantes pertenecientes a la cohorte 2016 fueron entrevistados y 40 fueron encuestados con el fin de identificar qué factores afectan su desempeño, desde una perspectiva *émica* o en viva voz de los participantes. Los resultados indican no tan solo que los estudiantes están conscientes de los factores que afectan o pueden afectar su desempeño académico sino que también identifican las formas en que pueden ser mitigados.

**Palabras clave:** rendimiento escolar, factores, universitarios, aprendizaje, inglés

## INTRODUCCIÓN

Es innegable que hoy en día las Instituciones de Educación Superior Pública (IESP) en México enfrentan grandes retos. Entre éstos se encuentran el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, el rezago estudiantil y la deserción escolar (Lara, Pineda y Rocha, 2014; Gómez, Oviedo & Martínez, 2011). Estudios sobre estos fenómenos educativos han resultado en explicaciones variadas y diversas, identificándolos como problemas multifactoriales que se traducen en una baja eficiencia terminal (Becerra y Reidl, 2015; Becerra y Morales, 2015; Márquez, Ponce y Alcántar, 2012); todos ellos afectan los indicadores de calidad de las IESP. El bajo rendimiento académico y el rezago estudiantil provocan dificultades para la institución y para los propios estudiantes; el bajo rendimiento también ha sido identificado como uno de los determinantes del abandono escolar y consecuentemente de los bajos índices de eficiencia terminal. A pesar de que el estudio del aprovechamiento académico resulta complejo debido a la diversidad de factores que influyen en el desempeño de los estudiantes, el estudio riguroso de éste y

otros fenómenos educativos debe regir la agenda de toda institución educativa y figurar entre los proyectos de investigación de académicos e investigadores.

Es indudable también la necesidad de indagar más acerca de los principales actores educativos de toda institución, los estudiantes; es necesario conocer sus expectativas, intereses, necesidades e incluso sus dificultades ya que esta información podría proporcionar explicaciones bien fundamentadas y confiables acerca de las causantes de éstos y otros fenómenos educativos. Conocer la perspectiva estudiantil acerca de los diferentes factores que inciden en *su* rendimiento académico, desde un acercamiento cualitativo, permitirá complementar los resultados ya existentes, propiciando un enfoque más integral para la toma de decisiones que busquen mejorar los estándares de calidad educativa. Ésta está íntimamente relacionada con el aprovechamiento académico y las trayectorias escolares por lo que su estudio es pertinente si de mejorar los índices de calidad se trata. La importancia de abordar este tema queda manifiesta por el impacto negativo en las IESP y en la población estudiantil; debiera ser un tema de sumo interés para docentes, investigadores, estudiantes, padres de familia y sociedad en general. A decir de Dzay Chulim y Narváez Trejo (2012), la deserción, el atraso estudiantil, los bajos índices de desempeño y de culminación de programas de educación superior son algunas de las preocupaciones más apremiantes de instancias gubernamentales, instituciones de educación superior, directivas universitarias, padres de familia, docentes y cuerpos académicos.

En el contexto en el cual se desarrolló la investigación, durante los últimos años se han realizado estudios cuantitativos y cualitativos sobre el nivel de lengua con el que llegan los estudiantes de nuevo ingreso (Rodríguez, Marcial & Núñez, 2016), las razones por las cuales deciden estudiar la licenciatura (Estrada, Núñez & Narváez, 2015), las perspectivas de los actores educativos sobre el programa de estudios (Estrada, Núñez & Narváez, 2015). También se han identificado las características demográficas, los antecedentes académicos (Estrada, Narváez & Núñez, 2016) y los estilos de aprendizaje de estudiantes de nuevo ingreso de las últimas tres cohortes. Del mismo modo, se han explorado los índices de reprobación y las calificaciones de los cursos de inglés, encontrando que las calificaciones en su mayoría son bajas y el número de reprobados es alto (Estrada, Castro & Hernández, 2016).

Desde su implementación en el año 2008, el plan de estudios del programa educativo investigado ha pretendido un cambio en la formación de los futuros profesionistas egresados del programa educativo en lengua inglesa. Respecto al nivel de inglés deseado, se planeó que los estudiantes logran un nivel equivalente al C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Con este propósito, se diseñaron 6 cursos de inglés que equivalen a 750 horas de clase del primero al sexto periodo escolar. Aunado a esto, se pretende que los estudiantes aprovechen la amplia gama de cursos impartidos en inglés para ayudarles a lograr dicho nivel de competencia, pues en teoría implican aproximadamente 900 horas más de exposición a la lengua dentro del salón de clases. Sin embargo, los resultados no han sido del todo satisfactorios pues son muchos los factores que intervienen para el buen aprovechamiento escolar de los

estudiantes de cualquier plan de estudios por lo que son pocos los alumnos que logran el nivel de dominio del inglés deseado. Ante esta problemática, es imperioso que se estudie las causas de este bajo aprovechamiento para contar con el conocimiento sólido que pueda dar sustento a las posibles estrategias de solución. Partimos del hecho de que no es posible plantear soluciones si no se conoce el problema a fondo por lo que este estudio busca proporcionar una visión sustentada en la investigación sobre este problema educativo que se presenta en la institución investigada.

En dicho programa educativo el abandono escolar es un problema que afecta los índices de eficiencia terminal ya que alrededor del 50% de los estudiantes que ingresan a éste no logran concluir sus estudios (Busseniers, Hernández & Núñez, 2014). Diversos estudios han abordado el mismo y se ha concluido que es un fenómeno multifactorial que merece ser investigado aún más a fondo (Narváez, 2006; Narváez, 2010; Dzay & Narváez, 2012; Hernández & Narváez, 2014). Nuestra experiencia vivencial en el contexto de la investigación nos indica que el nivel de inglés de egreso no es el deseable pero no existen estudios previos que sustenten esta apreciación. Por lo tanto, pretendemos identificar los factores que afectan el desempeño escolar de los estudiantes de este programa educativo mismo que da como resultado la reprobación, el rezago y la deserción.

Las instituciones de educación superior deben sustentar cualquier cambio o mejora a sus programas educativos con base en las necesidades sociales, procurando siempre formar a sus estudiantes para desempeñarse de la mejor manera para servir a la sociedad. Para lograr esto, es pertinente realizar estudios que arrojen datos fidedignos acerca de la situación que guardan los propios programas educativos. La inclusión de las voces de los actores educativos estrechamente vinculados al programa es, sin duda, necesaria si de comprender mejor la situación se trata. En este sentido, este estudio busca informar acerca de la situación que guarda el desempeño escolar y los factores que lo afectan, positiva o negativamente. Los resultados que arroje el estudio serán de utilidad no tan solo para profesores del programa educativo en cuestión sino para aquellos que laboren en programas similares e incluso para profesores de inglés de cualquier nivel educativo. Así mismo, los resultados pueden servir de insumo para las futuras evaluaciones y/o modificaciones al plan de estudios dada la importancia que guarda el inglés en la formación de profesionistas de la lengua. Por último, pero no menos importante, la información obtenida también puede ser de utilidad para los propios estudiantes de este programa educativo y programas similares, ya que se identificarán los factores que afectan su desempeño, lo cual les puede preparar para tomarlos en cuenta y no ver afectada su trayectoria académica.

Esto es, los resultados que arroje esta investigación pueden contribuir a identificar, potenciar y maximizar los factores que facilitan el éxito, así como a diseñar estrategias de atención y prevención para evitar el bajo aprovechamiento y la consecuente reprobación. Esta información, además de permitirnos conocer mejor el perfil de los estudiantes, proporciona mayores elementos para fundamentar la implementación

de estrategias encaminadas a atender los fenómenos del bajo rendimiento, la reprobación y la deserción escolar.

## **FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR: REVISIÓN DE LA LITERATURA**

El rendimiento académico es un concepto difícil de definir de modo universal, puesto que está inmerso de múltiples maneras en los muchos planos donde converge con distintos factores y diversas formas de medición. Existe una diversidad de vocablos que se refieren al mismo fenómeno educativo: aprovechamiento escolar, rendimiento académico, aptitud escolar o desempeño académico. El carácter polisémico del tema se trata, según Edel Navarro (2003), de una cuestión semántica, toda vez que en su uso cotidiano suelen ser utilizados como sinónimos. Jiménez define al rendimiento académico como "un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y el nivel académico" (Jiménez, 2000, p. 24); por lo tanto, el rendimiento del alumno debe entenderse a partir de una medición de producto. El resultado del bajo rendimiento académico se asocia a la eficiencia terminal y por tanto al fracaso escolar, siendo éste el reducto final de una institución escolar.

El rendimiento académico se refiere al resultado cuantitativo que se obtiene en el proceso de aprendizaje de conocimientos, conforme a las evaluaciones que realiza el docente. Por su parte, Montero, Villalobos y Valverde (2007, citado por Perusquia de Carlos, 2010), indican que el rendimiento escolar puede conceptuarse como el resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido en el alumno. El rendimiento académico es el resultado sintético de una suma de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende. En ese sentido se puede hablar de que algunos estudiantes manifiestan un resultado más bajo que otros dadas las propias habilidades y características psicológicas que poseen, aunado a la influencia de una gran variedad de factores internos y externos. En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007) define al Rendimiento Académico como el grado de conocimientos que la institución reconoce que posee un estudiante, los cuales se expresan a través de la calificación escolar asignada por el profesor. Según este enfoque, las diferencias entre rendimientos se manejan en términos de escalas, la mayoría de las veces, numéricas. Es el término que ANUIES propone el que ocupamos en nuestro trabajo de investigación dado que la mayoría de las universidades públicas lo utilizan para sus indicadores.

De acuerdo a Márquez, Ponce y Alcántar (2012), es imperioso identificar las variables que causan el bajo rendimiento escolar dado que "impacta en los ámbitos psicosociales, económicos, afectando no solo a las instituciones educativas, sino a la sociedad, al gobierno y a los propios estudiantes quienes pueden ver consolidado su proyecto de desarrollo profesional o por el contrario verlo impedido" (p.72). En su reporte, plantean una forma de indagar sobre el desempeño académico y proponen una metodología para identificar los factores que se asocian al rendimiento escolar de

estudiantes universitarios, desde una visión ilustrativa cuya intención es proponer una estrategia flexible de apoyo para quienes pretenden trabajar estas temáticas. Dicha propuesta metodológica será considerada para nuestros propósitos de investigación dada la escasez de marcos referenciales para su estudio.

Según Lara, Pineda y Rocha (2014, p.132), "existe una gran preocupación por el progresivo aumento del llamado fracaso universitario, entendido éste como el abandono definitivo de los estudios, la prolongación de los mismos, el cambio de carrera y las limitaciones en la adquisición de competencias, dado que las etapas iniciales de la formación universitaria son determinantes en la trayectoria académica del estudiantado". Por lo tanto, estos autores consideran trascendental que los investigadores educativos identifiquen los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico y, de manera general, en la trayectoria escolar de los universitarios de una manera más integral dado el carácter multifactorial del fenómeno. Estos estudios holísticos pueden propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa, banderas que enarbolan nuestras instituciones de educación superior.

Este estudio considera que los procesos de aprendizaje dependen de factores externos e internos escolares, previos y simultáneos a dicho proceso. Según Garbanzo (2007, en Gómez, Oviedo & Martínez, 2011), se han identificado diferentes aspectos que afectan el rendimiento académico, mismos que pueden ser tanto internos como externos al individuo; éstos pueden ser de orden social, cognitivo y emocional y pueden ser clasificados en tres categorías: determinantes personales, sociales e institucionales; añaden que el rendimiento académico es determinado positivamente por los elementos como el número de horas dedicadas a estudio por día, nivel de asistencia del estudiante a clases, ingreso económico mensual del estudiante y nivel de educación del jefe de familia.

De acuerdo a la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, los factores se pueden clasificar en dos grandes dimensiones: factores endógenos (internos o semánticos propios del alumnos) y exógenos (externos al estudiante). Dentro de los factores endógenos o internos se han identificado aspectos como el género de los estudiantes, la edad, la frecuencia de estudio, y hábitos como el leer prensa, ver noticieros y trayectoria de la vida académica. Los factores exógenos o externos incluyen la comunidad o contexto inmediato y su relación con las actividades que dentro de ella se desarrollan. El entorno familiar también puede influir en el desempeño del estudiante; aspectos como la composición de la familia, la ocupación y el nivel educativo de los padres, la vida familiar, el clima de afecto y seguridad, la infraestructura física del hogar, los recursos disponibles para el aprendizaje, el uso del tiempo, las prácticas de crianza, la relación de la familia con la escuela, etc. tienen cierto grado de influencia. Quizá más influyente, es el factor *escuela*, que incluye el sistema escolar en su conjunto y opera a nivel áulico. El factor escuela no solo incluye al modelo de enseñanza sino a todas las dimensiones del quehacer y la cultura escolares (infraestructura, materiales de enseñanza, uso del espacio y del tiempo, la relación entre los diferentes actores educativos, la relación entre pares, la competencia docente, los contenidos de estudio, la

pedagogía, la valoración y el uso del lenguaje en las interacciones informales y en la enseñanza, los sistemas de evaluación). Sin embargo, otros autores minimizan el efecto de estos factores exógenos y aseguran que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración (Requena, 1998; Gascón, 2000).

Márquez, Ponce y Alcántar (2012) hacen una reseña de los pocos trabajos de investigación realizados en el contexto universitario. En su aportación incluyen una propuesta metodológica que incluye el aspecto cualitativo, misma que se utilizó en este estudio. Becerra y Morales (2015) también proporcionan una síntesis de estudios sobre el rendimiento escolar, mismos que son representados en la tabla 1. Becerra y Reidl (2015) coinciden en atribuir el alto desempeño a factores propios de los estudiantes. Resultado de la parte cualitativa de su estudio, Becerra y Reidl resumen que los factores que influyen en el buen aprovechamiento son el esfuerzo personal, el cumplimiento de las obligaciones escolares, estudiar y prepararse para los exámenes; es decir, factores bajo el control de los propios estudiantes. Lo que viene a reforzar la idea de que el desempeño escolar no depende tanto de factores externos si no de los endógenos o propios de los estudiantes.

A manera de resumen, la Tabla 1 presenta los principales factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Dado que este proyecto descriptivo tiene como finalidad conocer los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes y cuáles de éstos coadyuvan al éxito y cuáles al fracaso escolar, la información revelada permitirá a los académicos y autoridades universitarias de la institución estudiada diseñar intervenciones que puedan aminorar los efectos negativos de los factores así identificados y fomentar los factores identificados como conducentes al éxito escolar para que los estudiantes puedan tener un proceso de aprendizaje y trayectoria escolar exitosa. Del mismo modo, los resultados aquí presentados pueden ser de utilidad a otros actores educativos que trabajen en contextos similares en IESP.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron:

- ¿Qué factores afectan el desempeño académico de los estudiantes de una licenciatura en lengua inglesa?
- ¿Qué otras investigaciones han abordado el tema a nivel nacional?
- ¿Cuál es la situación actual en el contexto investigado?
- ¿Cómo perciben el problema los estudiantes?
- ¿Cómo encajan estas percepciones en la teoría existente?

## **METODOLOGÍA**

Para esta investigación se eligió un acercamiento cualitativo pues, según Denzin y Lincoln (2003), implica un enfoque interpretativo que, en este caso servirá para estudiar el fenómeno del desempeño académico desde la percepción de los actores educativos

íntimamente relacionados en el mismo: los estudiantes. En otras palabras, las preguntas de investigación que guían este estudio se han propuesto descubrir y entender las experiencias de los participantes en contexto, y para ello se requiere un tipo de investigación que nos lleve a “[...] explorar, vislumbrar, iluminar y luego tratar de interpretar fragmentos de esa realidad” (Holliday, 2002, p. 5). De esta manera, la naturaleza de la investigación, además de exploratoria, es también interpretativa.

El estudio se llevó a cabo en un programa educativo en lengua inglesa de una institución de educación superior pública. El PE admite cada año a 220 estudiantes (aprox. 40% de la demanda). En el periodo en el cual se desarrolló la investigación, existía una población estudiantil de 887 jóvenes inscritos. Los participantes en este estudio fueron elegidos bajo el criterio de muestreo por conveniencia (Martínez, 2011); esto es debido a que el foco de interés en este estudio es conocer las percepciones de un grupo de estudiantes del programa educativo en cuestión sobre los factores que afectan el rendimiento académico. Con tal propósito, se entrevistaron a 14 y se encuestaron a 40 estudiantes de diversos periodos escolares. Para la recolecta de datos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas (Patton, 2002) debido a que lo que se intenta es lograr que los participantes compartan sus opiniones y puntos de vista acerca del rendimiento académico con los investigadores, concediéndoles “cierto grado de poder y control sobre el curso de la entrevista” (Nunan, 1992, p. 150). Este tipo de entrevista consiste en contar con una lista de preguntas y/o guía de entrevista para cubrir el tema en cuestión, considerando que la misma línea de preguntas debe ser utilizada con cada entrevistado; sin embargo ésta no debe ser dirigida. La encuesta consistió en 6 preguntas abiertas sobre el tema en cuestión. Las respuestas se analizaron bajo la propuesta de content analysis, según lo establecido por Taylor-Powell and Renner (2003).



	ACADÉMICOS	formación previa, desempeño en ciclo anterior, calificación en examen de ingreso, asistencia a clases	Plan de estudios, perfil docente, metodología de enseñanza, mecanismos de ingreso	ACADEMICOS	
Estudiantes	PSICOSOCIALES	satisfacción hacia los estudios, bienestar psicológico, entorno familiar, integración a la institución, desempeño, familia	condiciones de las aulas espacios disponibles	INFRAESTRUCTURA	Factores institucionales
	SOCIODEMOGRÁFICAS	contexto socioeconómico, lugar de residencia, sexo, edad, condición laboral, escolaridad de padres, apoyo familiar	ambiente estudiantil, relaciones profesor-estudiantes, expectativas de docentes y autoridades educativas	PSICOSOCIALES	
	COGNOSCITIVOS	aptitudes, inteligencia, estrategias de aprendizaje	existencia y características de los servicios de apoyo, al aprendizaje y a la formación del estudiante (asesorías, tutorías, orientación, movilidad y becas)	ADMINISTRATIVOS	
	MOTIVACIONALES	autoconcepto académico, autoeficacia percibida, estilo atribucional, motivación del logro			

Tabla1. Factores que afectan el rendimiento escolar, elaboración propia basada en Becerra y Morales, 2015.

## RESULTADOS

Identificamos 20 factores mismos que fueron clasificados en tres dimensiones: personal (11 factores positivos, 4 negativos), la dimensión institucional con 2 factores, uno positivo y otro negativo y la dimensión socioeconómica, con 3 factores negativos. Destaca el número de factores *personales* mencionados por los participantes (15 en total) ya que denota la madurez con la que entienden el fenómeno estudiado al reconocer ser mayormente responsables de su propio desarrollo y desempeño. Se observó que los participantes consideran que los factores que intervienen para obtener un buen aprovechamiento son principalmente el interés por aprender, el esfuerzo personal - '*echarle ganas*'- y tener iniciativa para buscar oportunidades de aprendizaje fuera del salón de clases sin la guía del maestro, o sea, ejercitar la autonomía del aprendizaje.

Otros factores que influyen positivamente en su desempeño tienen que ver con la administración de su tiempo; los participantes destacan que los estudiantes originarios de la ciudad donde se ubica la facultad, tienen ventaja sobre aquellos *fuereños* ya que los *locales* están '*libre de preocupaciones*' mientras que los *fuereños* tienen que dividir su tiempo entre tareas escolares y tareas domésticas lo que disminuye su tiempo de dedicación al estudio. Además, los *fuereños* mencionan que se ven en la necesidad de '*priorizar*' tareas o actividades ya que en ocasiones no pueden resolver todo por la misma falta de tiempo. Se infiere que el tener que atender diversos asuntos extra académicos no permite que los *fuereños* tengan la dedicación que un PE en lengua inglesa exige.

Se observó que otro factor que contribuye al buen desempeño académico es el uso de la tecnología ya que las TICs permiten un mayor acercamiento con el idioma y con la cultura anglosajona además del cúmulo de información escrita en inglés, lo que facilita el aprendizaje del idioma.

Acerca de los estudios previos, de acuerdo a los datos arrojados en este estudio, los estudiantes indicaron que los antecedentes escolares de los estudiantes, particularmente los estudios previos del inglés, son determinantes. Los participantes perciben que aquellos estudiantes que llegan con conocimientos del inglés tienen mejor rendimiento académico, lo cual resulta lógico; sin embargo, ellos mismos están conscientes de que con empeño y dedicación, pueden ser tan buenos o mejores que los que '*ya saben*'.

Dentro de los factores institucionales que favorecen el buen rendimiento, los participantes solo identificaron el método de enseñanza o la forma en que los maestros imparten sus clases. Si el maestro utiliza estrategias didácticas acordes a las expectativas del estudiante, el proceso de aprendizaje se facilita. Si el maestro motiva, utiliza materiales de interés y establece una relación afectiva con sus estudiantes, los alumnos dicen aprender más y mejor.

Entre los factores que impiden un buen desempeño académico, los participantes identificaron 8. Entre éstos solo uno tiene que ver directamente con cuestiones socioeconómicas, el sentimiento de 'no pertenencia'. Los estudiantes participantes en el estudio mencionan que al no tener los recursos económicos para adquirir los libros de texto originales y/o los materiales extras que los maestros solicitan, se sienten relegados; dicen sentir que tanto profesores como sus propios compañeros los 'hacen sentir menos' por lo que crean un sentimiento de aislamiento. Esto sin duda es preocupante ya que al no sentirse cómodos en las clases puede ocasionar que exista cierto rechazo o temor a participar en las actividades de aprendizaje que se implementan, lo cual repercute negativamente en su aprovechamiento.

Íntimamente relacionados, se identificaron otros dos factores que impactan negativamente en el desempeño de los estudiantes: el agotamiento físico y la atención prestada a las tareas domésticas. El agotamiento mental y físico fue mencionado por alumnos que no residen en la ciudad, porque dicen tener mayores responsabilidades; es decir, este grupo de estudiantes (68% de la población) deben atender diversas labores cotidianas que sustraen tiempo de dedicación a los estudios. Estos estudiantes argumentan que el hecho de atender tareas domésticas (guisar, lavar trastes, pagar servicios, hacer el aseo, lavar, etc.) no tan solo les 'roba' tiempo de sus obligaciones académicas sino también les causa cansancio, pues sumado a cumplir con las tareas y asignaciones escolares les produce agotamiento físico y mental. En algunos casos los alumnos no residen en la ciudad por lo que los tiempos de traslado hacia y de la facultad implica pérdida de tiempo y gastos extras por lo que se ven en la necesidad de trabajar para su sustento. En el mismo tenor, el hecho de ser foráneos, además conlleva mayor inversión puesto que los padres deben desembolsar buena parte de sus ingresos para los gastos de manutención de los mismos. Aunado a esto, algunos participantes identifican el estrés como factor que influye negativamente en su desempeño escolar. Se observó que cierta existe presión por parte de los padres ante las expectativas que éstos tienen de sus hijos universitarios lo cual los hace sentir 'obligados' a rendir y hacer un esfuerzo extra con tal de satisfacer a sus progenitores.

A pesar de que la tecnología favorece el desempeño, ésta es un arma de doble filo, pues también la identifican como un factor distractor. El mal uso de las TICs, distrae al estudiante de sus quehaceres académicos lo que ocasiona que el tiempo de dedicación se vea disminuido incluso drásticamente.

Por último, pero no menos importante, los estudiantes que participaron en el estudio identifican la falta de apoyo institucional como factor que impide un buen aprovechamiento. Dicha falta de apoyo se refiere a la insuficiencia de becas escolares e incluso a la sordera de la institución para organizar los horarios de mejor manera y/o facilitar cambios por cuestiones laborales o personales. Aquí resalta mucho un factor que afecta el rendimiento, la falta de interés y de apoyo familiar, aunque el estudiante ya sea mayor de edad y tiene cierta madurez, siempre se necesita de un impulso de otras personas. Encontramos que aún a esta edad, los estudiantes reconocen la necesidad de

que alguien les diga lo que se tiene que hacer y la demostración de interés hacia su persona.

## CONCLUSIONES

Son varios los factores identificados como favorecedores del desempeño académico. En este estudio si se encontró relación entre el aprovechamiento escolar y los factores internos o atribuibles al estudiante. De entre la lista de factores mencionados por los participantes, parece haber coincidencia con lo reportado por Requena, (1998) en cuanto que la mayoría se relacionan con el esfuerzo personal, la dedicación al estudio y la atención prestada en clases. Cabe resaltar que a pesar de que se estudia un fenómeno educativo multifactorial, en éste los participantes tienden a enfatizar los aspectos personales, propios del estudiante como los que en mayor escala influyen en su aprovechamiento. En el estudio reportado aquí, encontramos que la actitud hacia el estudio, la administración del tiempo, el interés mostrado en clases, la responsabilidad hacia el aprendizaje, las estrategias de estudio y los hábitos de estudio son más importantes que otros factores.

Es importante señalar que, de acuerdo con la información del presente estudio, el rendimiento escolar no se relacionó con los factores socioeconómicos. En este estudio dichos factores parecen no estar entre las principales causas del bajo aprovechamiento ya que los datos obtenidos solo identifican la falta de poder adquisitivo para comprar los materiales de los cursos, y el consecuente sentimiento de no pertenencia, y la mayor inversión que los foráneos realizan, como los únicos factores directamente relacionado con la cuestión socioeconómica.

Contrario a las expectativas, sorprende la madurez con la que los estudiantes hablan acerca de los factores que afectan su rendimiento. Identifican mayormente factores de índole personal como los de mayor influencia. Aunque mencionan las estrategias didácticas empleadas por el maestro como un factor del desempeño, no caen en el tradicional 'juego de culpas', ya que asumen que mucho depende de ellos.

Se recomienda trabajar con los estudiantes de semestres iniciales en actividades que permitan aumentar el rendimiento académico (talleres, charlas, desarrollo de buenos hábitos y estrategias de estudio) lo que impactaría favorablemente en el rendimiento, sin descuidar, por supuesto, los aspectos socioeconómicos e institucionales identificados como de negativo impacto en su desempeño.

Un aspecto importante es el tomar en cuenta la opinión de los estudiantes; sin duda alguna, el incluir sus percepciones enriquece sobremanera el estudio de este fenómeno educativo que tanto lesiona la calidad educativa de las IESP. Cabe mencionar que el hecho de consultar a los actores educativos es un factor de motivación e integración al programa educativo puesto que sus voces encuentran representatividad en cuestiones en las que normalmente no son consideradas.

Al analizar los hallazgos, surgen varias preguntas que bien podrían ser motivo de futuros estudios en torno a esta temática, entre otras: ¿Por qué si los estudiantes están conscientes de que el buen aprovechamiento depende de ellos mismos, no actúan en consecuencia? Si es que hacen su mejor esfuerzo, ¿por qué no obtienen resultados satisfactorios? Además, podría indagarse si los estudiantes emplean estrategias de estudio adecuadas para el aprendizaje de un idioma extranjero; e incluso si tienen hábitos de estudio apropiados para un programa de estas características.

Por último, debemos considerar que el rendimiento académico está asociado a una gran cantidad de factores y se debe indagar más al respecto. Estamos conscientes de las limitaciones que permean este estudio, pero de la misma manera sabemos que nuestro trabajo puede contribuir al área de investigación y al estado del conocimiento sobre el tema. Los alcances del presente estudio se limitan a reportar lo que un número limitado de estudiantes identificó; sin embargo, la información puede ser útil para desarrollar acciones que fortalezcan los esfuerzos institucionales para incrementar los estándares de calidad que pretende y los índices de aprobación y de eficiencia terminal.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Becerra-González, C. E. & Morales, M. A. (2015). Validación de la escala de motivación de logro escolar. *Innovación Educativa*, 15(68); 135-153.
- Becerra-González, C. E. & Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Busseniers, P. Hernández Córdoba, R., & Núñez Mercado, P. (2014). La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de la institución. En Hernández Alarcón M.M., Narváez Trejo O.M. (Coords). *La deserción en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa*. Xalapa: BDH, UV. pp 11-35.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Colegio Público Juan García Pérez. España. Recuperado de <http://www3.usual.es/inico/investigación/jornadas/jornada2/comunc/cl7>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). (2003). *Handbook of Qualitative Research*, Estados Unidos: Sage.
- Dzay F. & Narváez Trejo, O.M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Chetumal: La Editorial Manda.

- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.*, 1 (2), 1-15.
- Estrada Sánchez, G.G., Castro Fernández, M., & Hernández Costeño K.L. (2016). *Hábitos de Estudio en los estudiantes de lengua inglesa*. Ponencia presentada en el XII Foro de Estudios en Lengua Internacional. Chetumal, Quintana Roo.
- Estrada Sánchez, G.G., Narváez Trejo, O.M. & Núñez Mercado P. (2015). Profiling a Cohort in the BA Degree in English at the University of Veracruz. In Paredes Zepeda B. G., García, O. & Clark, B. (coords.). *Studies in School Trajectories in Public Mexican Universities*. Hidalgo: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Estrada Sánchez, G.G., Núñez Mercado P. & Narváez Trejo, O.M. (2015). *Motivations to Study Degrees in English language*. Ponencia presentada en el XI Foro de Estudios en Lenguas Internacional. Chetumal, Quintana Roo.
- Facultad de Idiomas. (2008). *Informe de Auto Evaluación*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Gómez Sánchez, D., Oviedo Marín, R. & Martínez López E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *TecnoCiencia*, 5(2), 90-97.
- Goodwin, D., Narváez Trejo, O.M., Macola, C. & Núñez, P.(Coords.). (2015). *Percepciones Interinstitucionales sobre la Formación de Profesores de Inglés*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Hernández Alarcón. M.M. & Narváez Trejo, O.M. (2014). *La deserción en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Holliday, A. (2002). *Doing and Writing Qualitative Research*. Great Britain: Sage.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21- 48.
- Lara Barrón, A.M., Pineda Olvera, J. & Rocha, E.A. (2014). Factores escolares y extraescolares que inciden en la trayectoria escolar de estudiantes de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 13(3), 132-138.
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*. 17 (3), 613-619.
- Márquez Velázquez, M. R., Ponce Ceballos, S. & Alcántar Enríquez, V. M. (2012). Propuesta metodológica para la identificación de los factores del rendimiento escolar en estudiantes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 3(5). 70-79.
- Narváez Trejo, O.M. (2006). *An Exploration into Student Early Leaving at a University Language Department in Mexico: Voicing Students' Critical Insights on Institutional Practices*. (Tesis doctoral). Caterbury: University of Kent.

- Narváez Trejo, O.M. (2010). Early leaving at university level: An explanatory model. En Busseniers, P. et al. (Coords.) *Variaciones sobre un Mismo Tema: La Investigación en Lenguas Extranjeras*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Estados Unidos: CUP.
- Núñez Mercado, P., Estrada Sánchez, G.G. & Narváez Trejo, O.M. (2015). Percepciones sobre la formación de profesores de inglés: el caso de la licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. En Goodwin, D. Narváez Trejo, O.M., Macola, C. & Núñez, P.(Coords.) *Percepciones Interinstitucionales sobre la Formación de Profesores de Inglés*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Núñez Mercado, P., Rodríguez González, M.F. & Marcial León, S.A. & (2016). *Newly admitted students profile in an English BA program: language proficiency and learning styles and strategies*. Ponencia presentada en el XII Foro de Estudios en Lengua Internacional. Chetumal, Quintana Roo.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Perusquía de Carlos, I. (2010). *Factores que Influyen en el Bajo Rendimiento Escolar desde la visión de Estudiantes de Bachillerato*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Taylor-Powell, E. & Renner, M. (2003). *Analyzing Qualitative Data*. University of Wisconsin: Program Development and Evaluation.

## LOS AUTORES

**OSCAR MANUEL NARVÁEZ TREJO** es Licenciado en Idioma Inglés por la Universidad Veracruzana, cuenta con el grado de Maestro en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Aston y el Doctorado en Estudios del Lenguaje otorgado por la Universidad de Kent y tiene la certificación C1 (CAE) otorgada por la Universidad de Cambridge. Es profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana desde 1992 en la cual imparte diversos cursos en la Licenciatura en Lengua Inglesa y en la Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Ha participado y dirigido diversos comités para la reestructuración, modificación y acreditación de los planes de estudio de ambos programas. Fue director de la Facultad de Idiomas (2007-2011) y Coordinador de posgrados de la misma institución de agosto 2011 a agosto 2013. Actualmente tiene el nombramiento de Consejero Maestro. El Dr. Narváez ha publicado diversos artículos en revistas especializadas, contribuido con capítulos de libros y participado en congresos nacionales e internacionales con ponencias en el área de enseñanza del inglés. Es co-autor de *La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa*; *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*, *Introducción a la investigación: guía interactiva*, por lo que ha sido reconocido como Profesor con Perfil Deseable por parte del PRODEP consecutivamente en 2008, 2011 y en 2014.

**MARISOL MAJÍN MARTÍNEZ** es originaria de Córdoba, Veracruz. Es estudiante de la Licenciatura en Lengua Inglesa y de Italiano. Se interesa por indagar los factores exógenos y endógenos que impactan en el aprendizaje de idiomas para así coadyuvar en los estudios sobre el aprovechamiento, rezago y retención del programa educativo que cursa.



# NEWLY ADMITTED STUDENTS' PROFILES IN AN ENGLISH BA PROGRAM: LANGUAGE PROFICIENCY AND LEARNING STYLES AND STRATEGIES

*Patricia Núñez Mercado*

*pnunez@uv.mx*

*María Fernanda Rodríguez González*

*Sara Ariadna Marcial León*

*Universidad Veracruzana*

## ABSTRACT

This study in progress created a comprehensive profile of the students that were admitted into the English BA program of the Universidad Veracruzana in August 2016. Its relevance lies in the possibility of improving not only the BA program functioning but also its completion and graduation rates. This could be achieved by identifying the actual students' language level when admitted to the BA, as well as a deeper knowledge of their learning styles and strategies, and study habits. Data was obtained from a language diagnostic test, and a series of tests administered to the 2016 intake to create a more comprehensive profile in terms of their learning styles, learning strategies and study habits. The data obtained from the diagnostic test, combined with the results in language proficiency tests taken by cohorts 2014, 2015, and 2016, are already being used to adapt the English courses contents, and the data obtained from the other instruments administered to the 2016 cohort aims to be used to make concrete proposals to increase our students' achievement rates.

**Keywords:** undergraduate students' profile, learning styles, learning strategies, study habits

## INTRODUCTION

Creating a profile of undergraduate students is a common practice among universities around the world, and some of them even provide general demographics of their newly admitted students in their websites. Such is the case of the College of Charleston, which presents information related to students' GPA, SAT and ACT scores, country or state of origin, number of admissions and enrollments, the top intended majors, and the number of students who were valedictorians or salutatorians in high school (Menchaca, 2016). Stanford University (2016), Towson University (n.d.), The University of Chicago (2016), University of Richmond (2016), University of Oxford (2016), Durham University (2015) and Harvard University (2016) also provide statistics about students' gender, ethnic background, financial support, involvement in extracurricular activities, and whether or not they are the first generation in their families to enroll at an undergraduate program.

In Mexico, the Tecnológico de Monterrey's webpage (2016) includes students' high school average grades, their score in the admission test, states of origin, gender, and their intended areas for majoring. The Universidad Autónoma de México has the most complete profile of all the aforementioned universities, as their webpage (n.d.) provides demographics for their newly admitted students, their socio-economic background and also about some of their studying habits, such as highlighting main ideas while reading and whether or not they study autonomously. The Universidad Veracruzana (2016), one of the most important public universities in the southeast of Mexico, provides in its annual directory the total number of newly admitted students in the undergraduate programs, their gender proportion, and the number of newly admitted students per region and faculty.

Nevertheless, there is little or no information available in these websites for students or teachers of a specific program to better understand their student population. This understanding is important in order to ensure a better higher education teacher quality for them (Entwistle & Ramsden, 1983), as it will make teachers aware of the students' needs providing them with the best course of action for effective teaching (Prithishkuman & Michael, 2014). Hence, there has been research around the world carried out focusing on undergraduate and graduate students' profile in specific programs, in order, for instance, to study the relationship between students' commitment and persistence (Horn, Neville & Griffith, 2006), their values (Thorpe & Loo, 2003), their general technology experiences and expectations (Dahlstrom & Bichsel, 2014), their entrepreneurial characteristics (Marques do Valle & Dias, 2010), as well as a factor for predicting students' academic performance (Alfan & Othman, 2006).

Moreover, creating students' profiles also involves inquiring about students' learning styles, strategies and study habits, since understanding how different students learn enables educators to help them learn better (Entwistle & Ramsden, 1983). Researchers in the area agree that students' learning styles (Çakiroğlu, 2014; Cassidy, 2004; Kafadar & Tay, 2014; Tulbure, 2012; Wilson, 2012; Zhou, 2011), learning strategies (Alghamadi, 2016; Altmisdort, 2016; Broadbent & Poon, 2015; Kafadar & Tay, 2014; Oxford & Burry-Stock, 1995) and study habits (Alghamadi, 2016; Bowman, 2012; Çakiroğlu, 2014; Hartwig & Dunlosky, 2011; Laguador, 2013; Mendezabal, 2013) correlate with students' academic performance and/or achievement. Whether the specific reasons to carry out profile studies deal with commitment, persistence, values, experiences, expectations, as well as learning styles, learning strategies or study habits, increasing students' academic success is usually a common interest, and it is clearly an interest that we share.

It is therefore of paramount importance to consider students' profiles for the general success of any undergraduate program. Yet, very little research has been carried out to this respect in Mexico, especially in bachelor degree programs in the area of language learning and teaching. Paredes and Chong (2015) coordinated a study where seven Mexican public universities with language teaching BA programs researched their 2014 students' trajectories. They reported results regarding the students' general and socio-economic background information and their high-school trajectories, as well as the

students' perceptions of their teachers, the program, external and internal academic difficulties, expectations and counselling at the university. Although this must have certainly helped to define a more detailed profile of the newly admitted students, no information regarding their actual language level, their study habits, learning styles and strategies was obtained. We therefore attempt with this study to contribute to this respect. As the program where we carried out the study is a BA in English language, we also addressed the students' language level when they enter university as a key issue in creating their profile.

## REFERENTIAL FRAMEWORK

### *Differentiated learning*

The principles of differentiation are rooted in several years of educational theory and research, and this method adopted the concept of "readiness", which refers to the level of difficulty at the time of teaching or developing specific skills from the students due to not all students have the same learning styles and skills (Hall, 2002). This model requires teachers to be flexible in their approach and adjusting the presentation of information and the curriculum, instead of the students modifying themselves for the curriculum. Therefore, differentiated Instruction is based on the assumption that the approaches should vary and be adapted to the individual necessities of the students.

According to Tomlinson et al. (2003), some research suggests that most teachers adjust only a little the way they give instruction in an effective way in order to reach out to diverse populations; and that it is very likely because many teachers are unaware of the students' learning-profile preferences that they do not develop the necessary skills for success. Although differentiation is recognized for being a compilation of many theories and practices, it lacks empirical validation, and for that reason this area needs future research (Hall, 2002).

### *Entry requirements for English programs in Mexico*

There are plenty of reasons to measure newly admitted students' abilities and learning strategies, together with their English level, especially in the matter of English Language programs in Mexican universities. Some universities have established a minimum language level as an admission requirement, such is the case of the University of Durango (n.d.), where students are required a previous English knowledge equivalent of B1; the University of Hidalgo (n.d.), which establishes A2 as the entry English level; the University of Baja California (n.d.) requires an intermediate or higher English level; and the University of Veracruz, which establishes a B2 English entry level in their online TEFL BA (2012).

Other examples of English programs with an entry language requirement are the Universidad de Guadalajara, which requires its students to achieve the minimum score in

an oral and written English proficiency test (2011). Similarly, the UNAM asks its English Teaching students an upper-intermediate proficiency level and good command of both written and oral communication in English (2012). However, most universities with this type of programs, including the English BA of the University of Veracruz, do not have a language level entry requirement.

This does not constitute a problem itself. Nevertheless, it does not seem to be a common practice to analyze in detail the newly admitted students' abilities or needs. This is very likely to represent a negative impact in graduation rates. For example, at the University of Veracruz, not only is the English language section of the admission CENEVAL exam disregarded to calculate the candidates' scores, including for the English BA; but it also provides very little information regarding other characteristics required by the programs as their ideal entry profile. This lack of awareness of the admission requirements, together with the lack of detailed information regarding the students' learning styles, strategies and study habits (issues developed in the following section), could be causing our assertion rates to be higher than expected. Were a more comprehensive profile of the students created, dropping out might decrease.

#### *Creating comprehensive profiles*

In some cases, universities need to create specific profiles of their students to adapt to their needs, solve specific problematics or to increase their comprehension of different phenomena. For instance, a study at the Federal University of Goiás was carried out in order to create a comprehensive profile of students majoring in engineering and business in order to find out what entrepreneurial attributes were associated with specific characteristics of their students (Marques do Valle & Dias, 2010). Another example is a study carried out by the EDUCAUSE Center for Analysis and Research (ECAR), where a profile was created with the students' general demographics and information regarding the students' academic use of technology, concluding that although most students had a high inclination towards the use of technology, a high number of them perceived themselves as not properly skilled to use technology in the enhancement of their learning experiences.

Other two studies created a profile in order to understand academic failure, and thus have a better idea of what to do to improve students' performance. The National Center of Education Statistics (NCES) in community colleges in the United States created a demographic profile which allowed them to explain the low rate of completion in the acquisition of associate or bachelor degrees (Horn, Nevill & Griffith, 2006); and the University of Malaya carried out a study in its Faculty of Business and Accountancy to examine the relationship between certain characteristics of their students and their performance level, which helped to determine specific areas where their students' needed to increase knowledge in order to reduce the number of drop-outs (Alfan & Othman, 2005).

In 2014, a study was carried out at the School of Languages in order to create a more detailed demographic profile of the students admitted that year (Estrada, Narváez & Núñez, 2015). The profile that was created is shown in Table 1:

**Table 1. Demographic Profile of the Research Population**

Demographic Profile		August-December 2014 Cohort
Sex		Male (39.8%)   Female (60.2%)
Marital Status		Single (94.4%)
Age		18 (48.1%)
Origin	State	State of Veracruz (84.3%)
	Locality	Outside of Xalapa (66.7%)
Work		No (87%)
Studies	Father	No higher education (63.9 %)
	Mother	No higher education (72.2 %)
Social Status		Middle class (65.7%)
Previous Studies		Public system (87%)
GPA in High School		8.0 - 8.9 (54.6%)

(Estrada, Narváez, and Núñez, 2015)

As the context of the present study is precisely an English language BA, the focus was mainly on learning styles, learning strategies and study habits, apart from the previously explained language level entry aspect. While, generally speaking, good study habits are related to a successful academic performance (Ayodele & Adebisi, 2013) and not being aware of them may hinder meaningful learning (Enríquez, Fajardo & Garzón, 2015), “language learning styles and strategies are among the main factors that help determine how –and how well –our students learn a second or foreign language” (Oxford, 2003, p. 1). There is considerable research that has been carried on these topics; the most salient findings of some relevant studies are presented as follows.

Inefficient study habits impact negatively on students’ achievement: poor time management and reading skills, lack of planning, concentration and communication (with teachers when having difficulties with school work), and ineffective test taking techniques have been related to low performance in examinations (Mendezabal, 2013). Similarly, in a study by Bailey and Onwuegbuzie (2010), lack of note-taking skills, not asking teachers for help, never consulting their notes after the exam, procrastination to study, and lack of concentration were reported by unsuccessful foreign language learners as common

practices. On the contrary, 'good' study habits have been correlated to higher student performance (Hartwig & Dunlosky, 2011), including performance in online learning environments (Bowman, 2012; Çakiroğlu, 2014). Examples of 'good' study habits, with important roles in real-world student achievement, could be self-testing, rereading, and scheduling of study (Hartwig & Dunlosky, 2011). Self-management and study time have also been related to successful language learning (Alghamadi, 2016). Finally, study habits have also been found to be affected by both school and home-related factors (Laguador, 2013), which needs to be considered for further research in this area.

As researching learning styles, it is reasonable to associate them with teaching styles. Nevertheless, matching learning and teaching styles might not always be the best path to follow (Tulbure, 2012; Zhou, 2011). Although it is partially supported by literature that a given learning style will respond better to a matching teaching style, sometimes students have better results with a teaching strategy which differs from the most commonly associated characteristics of their learning styles (Tulbure, 2012). Moreover, mismatching learning and teaching styles may "help [English language] students to learn in new ways and to bring into play ways of thinking and aspects of the self not previously developed" (Zhou, 2011, p. 76). Learning styles have also been related to learning strategies, and it has been found that the former change according to the later (Kafadar & Tay, 2014). Given the many different definitions, theorists and classifications for learning styles, using them for promoting more effective learning constitutes a highly challenging enterprise for educators, and that is why doing research in this field is important in order to "contribute to the development of a unifying conceptual and empirical framework of learning style" (Cassidy, 2004, p. 441). The present study, however, does not attempt to contribute in this specific area, as its purpose addresses the creation of a students' comprehensive profile rather than deepening in the theorizing of learning styles.

Regarding learning strategies, Alghamadi (2016) supports the idea that strategy training is important for EFL learners, especially to increase their self-directedness, autonomy and motivation. Self-regulated learning strategies have also proved to be fundamental not only in face-to-face environments, but also in those online (Broadbent & Poon, 2015). Additionally, in a study carried out with university students in Turkey, Altmisdort (2016) concludes that strategies can be grouped in learning and acquisition strategies, that students should be able to distinguish ones from the others so as to use them more effectively, and that attitudes towards language learning and acquisition are key factors in successful learning. To assess language learning strategy use, the most widely known and used instrument is the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). This is based on the correlation between strategies use and language performance, as well as sensory preferences, and is cross-culturally reliable (Oxford & Burry-Stock, 1995), and is one of the instruments used in the present study.

The present study was carried out in August 2016, as part of a series of studies part of a macro-project of a research group (Cuerpo Académico) of the School of Languages of the University of Veracruz, which intends to have a positive impact on students' performance at school, decreasing dropping out rates and increasing satisfaction

levels and graduation rates. In a previous stage of this study, two separate tests were used to measure the English proficiency level of students in the cohorts 2014 and 2015. One of the tests was the placement test offered by the LIFE National Geographic series, which is the coursebook adopted by the BA for the language courses (currently going from A2 to C1, previously going from A1 to C1). Additionally, KET placement tests were used with both cohorts. In 2014, more than 50% of the students were placed in the elementary level by both the KET and LIFE placement tests, and less than 25% were graded as pre-intermediate. In 2015, around 50% of the students were placed in the elementary level, and 35% were graded as lower-intermediate. The results of both these tests were used to adapt the contents of the English language courses accordingly in the English Language program.

The purpose of this study was to create a comprehensive profile of newly admitted students into the English Language BA at the UV in order to provide both teachers and the institution with the necessary tools to adapt to the specific needs of their students, so that the students' learning experience reaches its highest potential. This creates an opportunity to further explore whether the students have the profile needed to enter to the BA or not, and what measures could be taken according to their profile so as to help them complete their studies successfully.

### **RESEARCH QUESTIONS**

What is the English level of the UV English BA cohort 2016?  
 What are the students' preferences and styles in learning English?  
 What are their learning strategies?  
 What are their study habits?

### **METHODOLOGY**

This study is based on a quantitative approach. As Creswell (2003) states, this approach is employed in research by doing experiments and surveys, then the data is collected using predetermined instruments which provide statistical and precise data. This approach was chosen due to the methodological aspect of the quantitative research to investigate certain aspects of the population to study (Hueso & Cascant, 2012). As with the present study, we intended to measure specific habits and attitudes from the students, as well as their English level using several instruments which were designed to show students results numerically, this approach fitted its purposes.

#### *Context*

The University of Veracruz (UV) is one of the most important universities in the state of Veracruz. Due to the number and nature of its courses and programs, it is the public university with the most diverse educational offer outside of the national capital (Guevara, n.d). The UV has 74 departments, and a total of 62,770 students enrolled in

undergraduate, masters and postgraduate programs (Universidad Veracruzana, 2016). The School of Languages offers three different undergraduate programs (English Language, French Language, and an online English Language Teaching program), two master degree programs (Teaching English as a Foreign Language and French Teaching), and one PhD program (Language Studies and Applied Linguistics). The English Language program seeks to prepare students in both teaching and translation areas. This aims towards preparing critical professionals who will create knowledge and act ethically and efficiently in any area they work in. This study focused on the students who enrolled in the English Language program during August 2016.

### *Participants*

In August 2016, a total of 182 students enrolled in the UV English Language program. A total of 143 of these students answered the surveys used for this study. The characteristics of the participants at the beginning were unknown, referring to their English level, aptitudes, and learning styles.

### *The instruments*

For this research, five different aspects were aimed at, for which five instruments were adapted. The five instruments were chosen because they would clearly provide results which allowed to classify the students' needs and abilities. In total, the instruments were organized in 12 short sections which measured the student's language level and learning styles and strategies, together with other traits of their personality that affect their language learning experience. In Table 2 are the aspects analyzed by the instruments and the short surveys into which some of them were adapted.

**Table 2. Instruments and the characteristics they measured**

Instrument	Object being measured
Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (Oxford, 1990)	Frequency of usage of learning strategies
Strategies for success (Brown, 2002)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desirable and disadvantageous preferences in language learning.</li> <li>2. The students' speed when working in English.</li> <li>3. Students' preference to use left-brain or right-brain processing.</li> <li>4. How strong the student's intrinsic and extrinsic motivation was.</li> <li>5. Students' general confidence level.</li> <li>6. How strong students' language ego is.</li> <li>7. How strong each of Gardner's 8 intelligence kinds is in each student</li> <li>8. Issues in pronunciation</li> <li>9. How different do students perceive their culture from an English-speaking culture.</li> <li>10. How often do students use individual strategies for learning.</li> <li>11. The students' level of extroversion and introversion.</li> </ol>



	12. How good students are at taking tests.
Style Analysis Survey (SAS) (Oxford, 1995)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Whether students were kinesthetic, visual or auditory.</li> <li>2. Whether students were extroverted or introverted</li> <li>3. Whether students were intuitive or concrete-sequential.</li> <li>4. Whether students were closure oriented or open.</li> <li>5. Whether students were analytic or global</li> </ol>
English Diagnostic Test (Maastricht University Language Department, 2002)	Students' English level, as well as the areas in which they needed improvement.
Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para el estudiante universitario (Ruiz, 2016)	Student's learning strategies and studying habits and techniques, such as reading, concentration and time management.

According to Oxford & Burry-Stock (1995), the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), by Dr. Rebeca Oxford, has been used in an estimated of 40-50 major studies, including a dozen of dissertations and theses, and involving and estimated 8000-8500 language learners. The authors also state that in the last 10-15 years, according to research reports and articles which have been published, the SILL seems to be the only language learning strategy instrument which has been broadly analyzed for reliability and validated in multiple ways, using Cronbach alpha as the most appropriate reliability index; additionally, Two strategy experts matched the SILL items with agreement at .99 against entries in a comprehensive language learning strategy taxonomy, which itself was built from a detailed blueprint of a range of over 200 possible strategy types. The instrument Style Analysis Survey, which first appeared on the book *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* by Reid (1995), was also designed by Dr. Rebeca Oxford, holding several honors and awards because of her EFL teaching and research trajectory, in order to assess student' learning styles and preferences. We based the validity and reliability of her instrument on these grounds.

Likewise, we decided to use the instrument Strategies for success based on the questionnaires by Dr. H. Douglas Brown, a professor in the MA-TESOL program at San Francisco State University, recipient of the James A. Alatis Award for Distinguished Service, provided in his book with the same name, *Strategies for Success* (2002). Brown's questionnaires directly addressing learning strategies aim to help students to develop strategies to succeed in their language learning.

The English Diagnostic Test was chosen mainly because of its online open availability for both the test itself and its interpretation regarding the students' language needs. There were evidently other important reasons for selecting this diagnostic test. It is not based on a specific English course book, which would not have not been appropriate as we were interested in general English proficiency and not in students' progress

regarding a specific book. Finally, the test was developed by the Language Center of a Dutch University which places an importance on the Common European Framework of References for Languages, but also considers the American TOEFL scores as a valid criterion for language proficiency, according to what can be observed in their website (Maastricht University, n.d.). Similarly, we opted for the instrument *Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para el estudiante universitario*, by Ruiz (2016), because it is openly available online along with its interpretation, which thinking of the students, is simple and concise. We also decided that it was suitable because it was currently designed and it is intended for newly-admitted students to university.

To gather the data, a website-like platform was created, so that all instruments were there for students to answer online. Except for the instrument aiming at identifying the students' language level (Diagnostic Test), all the other instruments were used or translated into Spanish, because the English level of the newly admitted students is always unknown. The translations were first done by senior students of the BA, and then revised by professional translators, members of the research group in charge of the macro-project to which this study contributes. In this way, the suitability, being originally performed by an advanced student of the same Mexican learning community, and correctness, being revised by professional translators, of the translation were ensured. The platform with the surveys and diagnostic test can be accessed at <http://capeaiuv.github.io/cohorte2016/index.html>.

Each instrument requested the student's full name as well as their email, so that their results could be sent to them. Once a student finished answering all the sections of an instrument, their results were displayed automatically on the screen. They also received an email with those results as well as all their answers, and their results were stored on an online database. This database was created in Google Sheets, which allowed for automatic and precise access to the data. Google Sheets is an online software that functions in the same way as Microsoft Excel; it provides the user with different tools for organizing and manipulating databases, performing calculations and creating graphs and charts. While Excel uses Visual Basic for Applications in order to automate tasks and calculations and extend its functions, Google Sheets uses Google Apps Script for the same purpose. Google Apps Script was used to link the webpage in which the surveys were stored and the Google Sheets database, and this same code sent the automated emails and organized the data in different sheets according to the instrument that had been answered. Owing to the fact that students answered the instruments in a span of three weeks, Google Sheets was used not only to store the data obtained, but also to perform the data processing.

Once the instruments were selected, all calculations and assumptions required to provide the appropriate feedback from each one were *translated* into code for the system to not only store each answer individually but also store the corresponding results. This allowed for the creation of a database that could be used in following studies regarding individual aspects of the profile of the students. Afterwards, all the results of the surveys were compared and analyzed in order to determine the general characteristics of the

students' population. Following the nature of each instrument, the results were organized in different graphs and tables in order to make the information accessible. For example, as the instrument Strategies for success comprised twelve small surveys which placed students in certain categories (such as the Self-confidence test, which used a scale from "very high" to "very low" regarding the students' self-confidence level), a table that contained only the categories in which most students fell was created.

Because of the extension of the instruments, it was not possible for the participants to answer all of them at once. Two of the instruments, Strategies for success and the Style Analysis Survey, were divided into two different, 4 and 5, respectively, for the total 18 aspects they covered (see Table 2) in order to identify the purpose of each set of questions more clearly. The participants were taken to the computer center of the Self-Access Center of the School of Languages (CAAFI, for its initials in Spanish) in two different sessions to answer all the battery of sub-sections, but not everybody was able to come to both sessions. The number of students answering each of the sections (a total of 12) into which the instruments were divided can be seen in Table 3.

**Table 3. Participants in each section of the instruments**

Instruments and sections		Number of participants
SILL		77
Strategies for success	1	122
	2	119
	3	112
	4	110
SAS	1	116
	2	105
	3	100
	4	99
	5	98
English Level		104
Study Habits		102

## FINDINGS

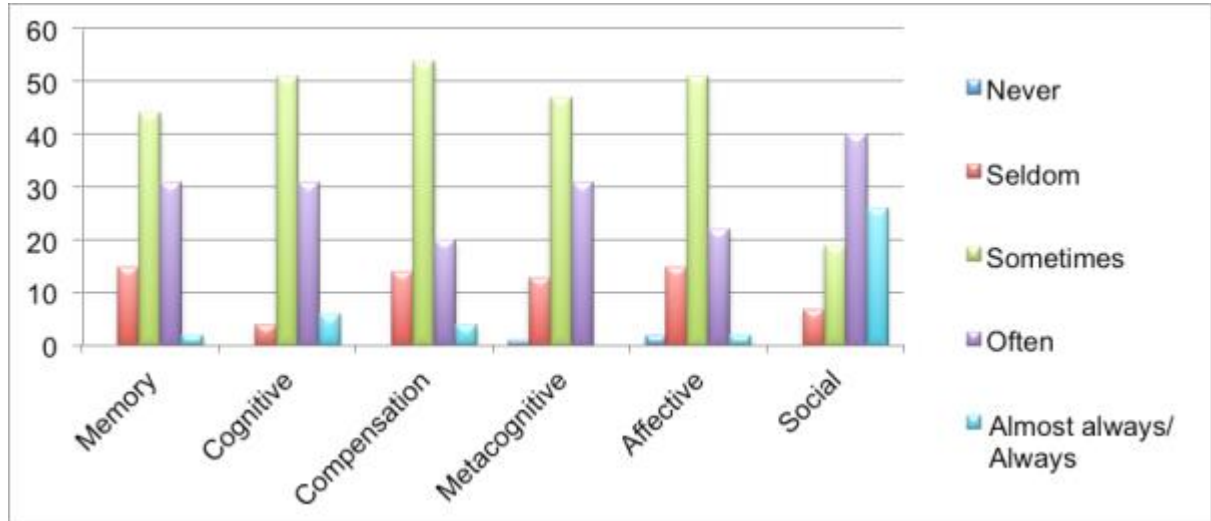
As this is only a stage of a macro-project, the findings will only be presented according to the instrument that was used to gather the data, so as to provide a more comprehensive and detailed account of the information obtained in each of them.

### *Strategies Inventory for Language Learning*

In this area, almost 50% of the students sometimes used learning strategies in any of their variations. Furthermore, most students regularly used strategies related to remembering more effectively, using all their mental processes, compensating for missing knowledge, organizing and evaluating their learning, and managing their emotions. Additionally, in learning with others, most students used strategies even more frequently.

Although these results are heavily influenced by students' age, personality, and objectives this points out that students are somehow balanced in their use of general learning strategies. The results of how often each type of strategies (Oxford's, 1990) is used by the participants can be seen in Figure 1.

**Figure 1. Strategy Inventory for Language Learning for the 2016 UV English BA cohort**



Despite the seemingly balanced use of general learning strategies, the high results in the social ones may indicate that strategies related to self-directed learning, which are essential for successful learning to take place (Alghamadi, 2016; Broadbent & Poon, 2015), are not, if at all, completely developed yet. This suggests the need to further inquire about this issue, so as to establish possible measures to help students develop this type of strategies.

### *Strategies for success*

In the area of impulsiveness or reflectiveness, a little over 50% of our students are impulsive. This would mean that most of them are not afraid of putting to test their English skills, and they will be quick in answering standardized tests. However, these students might be more likely to have difficulties in speaking and writing accurately, as they are not likely to think their answers thoroughly given their impulsive nature, probably favoring fluency in order to communicate rather than accuracy.

Most of our students (almost 50%) showed no particular preference for either right or left brain processing. This might be interpreted as students being able to balance their focus on general or specific ideas, spontaneity or systematic strategies, and intuitiveness or logic. Also, 35% of our students tend to have a slight preference towards left brain processing, which makes them more prone to think in a structured way and focus on details.

More than 90% of our students showed low extrinsic motivation and a high intrinsic motivation. That is, most of them are motivated to study and finish the BA for their own reasons, and are less likely to feel pressured by their peers or teachers. Talking about general self-confidence 28,2% of our students have a high level of general self-confidence, a 65% of the students have a quite strong general self- confidence. 5.1% of students have a satisfactory self-confidence and only a 1.7% have a quite low self-confidence. In the language ego section 56.4% of the students have a strong language ego, this means that they are not afraid of trying to use their English, and they do not mind too much whether they make mistakes; and 43.6% of the students have a moderate language ego which means that students feel somewhat afraid to speak in English.

In the seven kinds of intelligence a 37.7% have a moderately high preference for the linguistic intelligence; a 39.1 % have a moderately high preference for the logical-mathematical intelligence; a 48.2% have a moderately high preference for the spatial intelligence; 36.3% have a moderately high preference for the kinesthetic intelligence; 32.8% have a moderately high preference for the musical intelligence; 48.2% have a moderately high preference for the interpersonal intelligence and a 44.7% have a moderately high preference for the intrapersonal intelligence. About pronunciation the results were the following: a 32.1% have a great pronunciation; 37.5% have a good pronunciation; a 25.9% have an "Okay" pronunciation and a 4.5% should work on many areas of pronunciation.

According to their answers, the strategies that the students use to improve their grades are following: 73.4% of the students often use individual strategies and 26.6% sometimes use individual strategies. In the area of extroversion and introversion we can say that a 10.3% of students are very extroverted, 31.8% are somewhat extroverted, 44.9% are somewhat introverted and a 13.1% of the students are very introverted. In the final part of this instrument was asked to students whether they have any test-taking strategies and the results were the following: 23.4% of the students have a high use of

test-taking strategies, 68.2% moderately high use of test-taking strategies and 8.4% have an average use of test-taking strategies.

In Table 4 are summarized the results that were obtained with this instrument. In the first column is the number of sections in which the 12 aspects covered by Brown's (2002) battery of instruments were grouped, in the second column, the aspects covered in each subsection, and in the third one the results:

**Table 4. Strategies for success for the 2016 UV English BA cohort**

1	Type of student	No preference for learning English identified
	Learning Style	Impulsive (57.5%)
	Left and Right Brain	No particular preference (47.5%)
2	Types of Motivation	Extrinsic – Low (93.2%) Intrinsic – High (95.7%)
	Self-confidence	High level – (65%)
	Language ego	Strong ego – (56.4%)
3	Language Learning IQ	High preference – None High-moderate preference- All*
	L1 influence	Excellent – 32.1%    Good-37.5%
	Learning a Second Culture	No big differences perceived between Mexico and English speaking countries
4	Individual Learning Strategies	Low (26.6%)
	Group Learning Strategies	High (74.4%)
	Test strategies	High-moderate use of strategies for test taking (68.2%)

From table 4, it can be noticed, once again, that students learning strategies to work autonomously (Individual Learning Strategies), are low in average, suggesting that further inquiry actually needs to be carried out in order to determine how to help them develop this type of strategies.

#### *Style Analysis Survey*

In the section of this instrument called “visual, auditory or kinesthetic” a 44.1% of the students are visual, 23.5% are auditory, 8.8% are visual-auditory, 5.9% are visual-kinesthetic, 6.7% are auditory-kinesthetic and an 11% are visual-auditory and kinesthetic. More than the 50 % in this part of the instrument stated to be extroverted, while 26.7% are introverted and 15.2% stated to be both, introverted and extroverted.

In another section we wanted to know whether the students are intuitive or concrete-sequential, and the results were the following: 84% of the students stated to be intuitive, 5% to be concrete-sequential and 11% stated to be both intuitive and concrete-sequential. In another section of the questionnaire a 57.6% of the students stated to have a closed attitude, 9.1% have a receptive attitude and a 33.3% have both attitudes. The results to know whether the students are global or analytic are the following: 69.4% of the students stated to be global, a 3% of the students answered to be analytic and a 27.6% stated to be both, analytic and global.

A possible reflection for teachers here would be considering the learning styles of 2016 cohort students to match them with their teaching styles, as a considerable amount of literature suggests (Tulbure, 2012). Another option, however, could be carefully incorporating mismatching teaching styles in order to help students develop new ways of learning which might lead to more successful results (Tulbure, 2012; Zhou, 2011).

### *English diagnostic test*

The results of the English diagnostic test revealed that any student seemed to be a true beginner. 44% of our students scored to be at a low intermediate English level, 15,4% at an intermediate level, 27.9% were placed at a higher intermediate level, and 12.5% reached an advanced English level. This was consistent with previously administered proficiency tests to cohorts 2014 and 2015, which led to changes in the curriculum regarding the English language courses. Now, students will start from an A2 level, instead of A1; and taking into consideration the results of the English diagnostic test for the present study, students with the lowest scores or specific identified weaknesses will be offered different types of support.

### *Study Habits*

The scores obtained by each student in this test were placed in one of five categories: very low, low, regular, high, and very high. In some categories, such as independent study or reading skills, zero students obtained very low scores. Low scores corresponded to areas in which the students need to focus their attention. These figures indicated that most students had obtained low scores in these areas. The highest score by students was obtained in the section of ability to process information. In general, students perceive themselves as being independent when studying, having good reading abilities, and being able to administrate their time. Table 5 presents the results regarding study habits:

**Table 5. Study habits for the 2016 UV English BA cohort**

Study habits					
	Very low (0-10)	Low (10-20)	Regular (20-30)	High (30-40)	Very high (40-50)
Independent study	0	1	7	48	46
Reading skills	0	1	17	61	23
Time administration	0	1	15	56	30
Focus	1	89	12	0	0
Place to study	6	96	0	0	0
Ability to process information	0	3	18	66	15

As can be seen, students' perceptions of themselves regarding student habits are quite positive, confirming that they have a high degree of self-confidence. Nevertheless, these results must be treated and interpreted carefully. For example, results in the learning styles and learning strategies seemed to indicate that students are not accomplished autonomous learners, while most of them fitted their independent study habits into the high and very high categories. On the other hand, attention must definitely be paid to average low results in the categories of 'Place to study' and 'Focus', specially the later, as lack of concentration has been pointed out as an unsuccessful language learner common practice (Bailey & Onwuegbuzie, 2010).

## CONCLUSIONS

The purpose of this study in progress (as part of a macro-project by a research group of the University) was to create a comprehensive profile of the 2016 newly-admitted students to the English BA program of the Universidad Veracruzana. The data was obtained from an English diagnostic test and a series of tests to identify the students' learning styles, learning strategies and study habits. After analyzing the results in each of the instruments, it could be said that the 2016 cohort of the UV English BA program in general prefer to interact with their classmates in order to learn the language and culture, and therefore like working in groups. They are also impulsive, with an average self-confidence and thus are not so afraid of making mistakes, and quite intuitive, as well as highly intrinsically motivated. Finally, the last most salient characteristic of this cohort is that very few of them were beginners. This corroborated for the third year in a row that most students most likely have at least an A2 level when they are admitted to the BA.



A general profile of this nature is quite positive, but it means that it is crucial that teachers provide students with extrinsic motivation in order to maintain their interest and attitude towards the BA. Regarding the language level, for this cohort a change was made in the curriculum. Given the results in language proficiency tests administered to previous cohorts (2014 and 2015), it was decided that the first language course would focus on an A2 level instead of an A1. Although this might not seem a big difference, it took the academic staff eight years to make this decision, and it was only accepted provided that any student who seemed to have difficulties keeping up with this level would receive support (different types of counseling). The results in the English Diagnostic test of this study were considered to determine which students needed this support.

One of the limitations, admittedly, is that so far there are no defined procedures to follow or decisions taken with regard to the results on learning styles, learning strategies and study habits, as teachers have access to them, but they are free to consider them or not, and no supervision will take place to find out if they are doing it. Another possible limitation might be that some of the instruments (the English diagnostic test and the one regarding study habits) were mainly chosen because they could be openly accessed online and its interpretation was also available; therefore, even when there were other valid reasons to be selected (previously mentioned), its validity and reliability were not strictly corroborated.

There are other stages of the macro-project in process that will be necessary to complement these results before establishing concrete practices in the future. Meanwhile, the instruments will remain available for any institution or teacher who finds them suitable and wishes to use them. It is also part of the project to make the administration of the instruments a regular practice for newly admitted students so as to promote that the necessary measures are taken, enabling most of the students to complete their undergraduate studies successfully. The follow-up of this study and a continuous administration of the instruments, along with analysis of its results in relation to students' achievement and trajectories, can help to validate the instruments as well as defining pedagogical implications of creating comprehensive students' profiles.

Moreover, the use of the instruments is not limited to newly admitted students; they can be administered to the whole student population regardless of how long they have been enrolled in the program. This would also allow to better understand what happens with students at different stages in their studies, and ideally help them to improve their performance and achieve their goals, as well as determining how to prevent possible difficulties before newer students reach those stages.

## REFERENCES

- Alfan, E., & Othman, N. (2005). Undergraduate students' performance: The case of university of Malaya. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 329–343. doi:10.1108/09684880510626593

- Alghamdi, F. A. (2016). Self-Directed Learning in Preparatory-Year University Students: Comparing Successful and Less-Successful English Language Learners. *English Language Teaching*, 9(7), 59-69. doi: 10.5539/elt.v9n7p59
- Altmisdort, G. (2016). Assessment of Language Learners' Strategies: Do They Prefer Learning or Acquisition Strategies? *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1202-1216. doi: 10.5897/ERR2016.2755
- Ayodele, C. S., & Adebiji, D. R. (2013). Study Habits as Influence of Academic Performance of University Undergraduates in Nigeria. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, 2(3) 72-75.
- Bailey, P. D. & Onwuegbuzie, A. J. (2010). The Role of Study Habits in Foreign Language courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 463-473. doi: 10.1080/0260293022000009339
- Bowman, C. R. (2012). *Relationship between Study Habits and Student Attitudes towards Science and Technology* (Doctoral dissertation) Retrieved from Drexel University, ProQuest Dissertations Publishing (3525462)
- Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. White Plains, NY: Longman.
- Çakiroğlu, Ü. (2014). Analyzing the Effect of Learning Styles and Study Habits of Distance Learners on Learning Performances: A Case of an Introductory Programming Course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 161-185. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1840/3053>
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444. doi: 10.1080/0144341042000228834
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches I* (2nd ed.). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dahlstrom, E. & Bichsel, J. (2014, October). *ECAR study of undergraduate students and information technology*, 2014. Research report. Louisville: ECAR. Retrieved from <https://library.educause.edu/~media/files/library/2014/10/ers1406.pdf>
- Durham University. (2015, June 4). Undergraduate admissions: Admissions cycle in 2013/14 (2014 entry). Retrieved from <https://www.dur.ac.uk/ug.admissions/admindocuments/admissions2013-14/>

- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning (Routledge Revivals)*. NY: Routledge.
- Estrada, G., Narváez, O. & Núñez, P. (2016). Profiling a cohort in the BA Degree in English at the University of Veracruz. In Paredes, B. & Chong (Eds.). *Studies of Students Trajectories in Language Teaching Programs in Mexico*. Publicaciones Académicas Plaza Y Valdés, S.A. DE C.V. México
- Guevara, R. (2016). Acerca de la UV. Introducción. Retrieved from <https://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on. Retrieved from [http://www.principals.in/uploads/pdf/Instructional\\_Strategie/DI\\_Marching.pdf](http://www.principals.in/uploads/pdf/Instructional_Strategie/DI_Marching.pdf)
- Hartwig, M.K. & Dunlosky, J. (2011). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(1), 126-134. doi: 10.3758/s13423-011-0181-y
- Harvard University. (2016). Harvard Admitted Students Profile. Retrieved from <https://college.harvard.edu/admissions/admissions-statistics>
- Horn, L., Nevill, S., & Griffith, J. (2006, April). *Profile of undergraduates in U.S. Postsecondary education institutions: 2003–04 with a special analysis of community college students statistical analysis report*. DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491908.pdf>
- Hueso, A. & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación cuadernos docentes en procesos de desarrollo*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Kafadar, T. & Tay, B. (2014). Learning strategies and learning styles used by students in social studies. *International Journal of Academic Research*, 6(2), 259-267. doi: 10.7813/2075-4124.2014/6-2/B.39
- Laguador, J. M. (2013). Engineering students' level of study habits and factors affecting them. *International Journal of IT and Engineering*, 1(3), 1-13. Retrieved from [http://www.academia.edu/4832654/ENGINEERING\\_STUDENTS\\_LEVEL\\_OF\\_STUDY\\_HABITS\\_AND\\_FACTORS\\_AFFECTING\\_THEM](http://www.academia.edu/4832654/ENGINEERING_STUDENTS_LEVEL_OF_STUDY_HABITS_AND_FACTORS_AFFECTING_THEM)
- Maastricht University. (n.d.). Language requirements bachelor's programmes. Retrieved from <https://www.maastrichtuniversity.nl/support/your-studies-begin/admission-registration/applying-bachelors-programme/2-upload-your-1>
- Maastricht University. (2002, April). English diagnostic test – version two (standard). Retrieved from <https://www.maastrichtuniversity.nl/sites/default/files/englishtest.pdf>

- Marques Do Valle, A. P., & Dias, C. (2010). *The University as a knowledge reservoir – the comparative study of business and engineering undergraduate students' profile of the Federal University of Goiás (UFG)*. Brasil: Federal University of Goiás. Retrieved from [http://eco.face.ufg.br/up/118/o/TD\\_021.pdf](http://eco.face.ufg.br/up/118/o/TD_021.pdf)
- Menchaca, R. (2016, August 22). Class of 2020 freshman profile. Retrieved from Academics - College of Charleston, <http://today.cofc.edu/2016/08/22/cofc-class-of-2020-profile/>
- Mendezabal, M. J. N. (2013). Study Habits and Attitudes: The Road to Academic Success. *Open Science Repository Education*, Online(open-access), e70081928. doi:10.7392/Education.70081928
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1995). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your own learning and working styles. Reid J. M. (ed.). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23. doi: 10.1016/0346-251X(94)00047-A
- Paredes, B. & Chong (Eds.). (2015). *Studies of Students Trajectories in Language Teaching Programs in Mexico*. México: Publicaciones Académicas Plaza Y Valdés.
- Prithishkumar, I. J. & Michael, S. A. (2014). Understanding your student: Using the VARK model. *Journal of postgraduate medicine*, 60(2), 183-186. doi: 10.4103/0022-3859.132337
- Ruiz, N. (2016). *Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para el estudiante universitario*. Argentina: Universidad Nacional Santiago del Estero. Retrieved from <http://fcf.unse.edu.ar/archivos/ingresantes/Tecnicas%20de%20estudio%20y%20estrategias%20de%20aprendizaje%20para%20el%20estudiante%20universitario.pdf>
- Stanford University. (2016, July 25). Applicant profile. Retrieved from Our selection process: [Stanford University, http://admission.stanford.edu/basics/selection/profile.html](http://admission.stanford.edu/basics/selection/profile.html)

- Tecnológico de Monterrey. (2016). Perfil de ingreso. Retrieved from <http://admission.itesm.mx/proceso-de-admision>
- The University of Chicago. (2016). Profile for the class of 2019. Retrieved from <https://collegeadmissions.uchicago.edu/page/profile-class-2019>
- Thorpe, K., & Loo, R. (2003, February 1). *The Values Profile of Nursing Undergraduate Students: Implications for Education and Professional Development*. Retrieved from <http://www.healio.com/nursing/journals/jne/2003-2-42-2/%7Bef718bbb-56ba-41f5-8c25-1d5a5b8df267%7D/the-values-profile-of-nursing-undergraduate-students-implications-for-education-and-professional-development>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119–145. doi:10.1177/016235320302700203
- Towson University. Freshman profile. Retrieved from <http://www.towson.edu/admissions/undergrad/apply/freshmen/profile.html>
- Tulbure, C. (2012). Learning styles, teaching strategies and academic achievement in higher education: A cross-sectional investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 398-402. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.151
- UNAM. (2012). FES Acatlán: Enseñanza de Inglés. Retrieved from <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/205/>
- UNAM. (2016). Portal de Estadísticas Universitarias. Retrieved from <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (n.d.). Perfil de ingreso y egreso. Retrieved from Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, [https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aala/lic\\_lenguainglesa/perfil\\_ingreso\\_egreso.html](https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aala/lic_lenguainglesa/perfil_ingreso_egreso.html)
- Universidad de Guadalajara. (2011). *¿Qué requisitos debo cubrir para ingresar a la licenciatura en docencia del inglés o didáctica del francés como lengua extranjera?* Retrieved from <http://www.cucsh.udg.mx/content/que-requisitos-debo-cubrir-para-ingresar-la-licenciatura-en-docencia-del-ingles-o-didactica->
- Universidad Juárez del Estado de Durango. (n.d.). Perfil de ingreso y egreso. Retrieved from Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa, <http://escueladelenguas.ujed.mx/ledli/perfil-de-ingreso-y-egreso/>
- Universidad Veracruzana. (2012, November 15). Requisitos de ingreso para la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (virtual) - Licenciatura en Enseñanza del

- Inglés (Modalidad virtual). Retrieved from <http://www.uv.mx/inglesvirtual/aspirantes/requisitos/>
- Universidad Veracruzana. (2016, January). Anuario 2015. Retrieved from Información Estadística Institucional - Universidad Veracruzana, <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Anuario-2015.pdf>
- Universidad Veracruzana (2016). Información estadística Institucional. La UV en números. Retrieved from <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/UVennumerosmarzo2016.pdf>
- University of Oxford. (2016). Undergraduate admissions statistics 2015. Retrieved from <https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate?wssl=1>
- University of Richmond. (2016, August 23). Student profile - undergraduate admission. Retrieved from <http://admissions.richmond.edu/studentprofile/>
- Enríquez, M., Fajardo, M., & Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>
- Wilson, M. (2012). Students' learning style preferences and teachers' instructional strategies: correlations between matched styles and academic achievement. *SRATE Journal*, 22(1), 36–44. Retrieved from <http://srate.org/JournalEditions/221/Wilson.pdf>
- Zhou, M. (2011). Learning Styles and Teaching Styles in College English Teaching. *International Education Studies*, 4(1), 73-77. doi: 10.5539/ies.v4n1p73

## LAS AUTORAS

**PATRICIA NÚÑEZ MERCADO.** *English and French BAs, and MA in TEFL (University of Veracruz). Professor at the School of Language, University of Veracruz since 2000. Member of the Research Group (Cuerpo Académico) Languages Teaching-Learning Processes (Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas, UV-CA 407). pnunez@uv.mx*

**MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ.** *Senior student at the English BA, University of Veracruz, studied at CETEC and graduated as Professional Technical English Language (2010). Student of Japanese at the Language Centre and participated in two speech contests statewide. Obtained a certification in Japanese N5 Nouryushiken (2011). rog.mfrg@gmail.com*

**SARA ARIADNA MARCIAL LEÓN.** *Senior student at the English BA, University of Veracruz, participated as a speaker at the First Forum for Research in Languages at the*

*University of Veracruz. Also a member of the Jóvenes de Excelencia Banamex program's third generation. sara.ml2894@gmail.com*

# GÉNEROS Y TIPOS TEXTUALES: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE FLE

*Sara Quintero Ramírez  
Universidad de Guadalajara  
qsara@hotmail.com*

## RESUMEN

En este texto presentamos los resultados de una experiencia realizada a 22 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera de la Universidad de Guadalajara en el curso 'Géneros y tipos de textos'. El objetivo del estudio es identificar los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales que desarrollaron los estudiantes en cuestión a lo largo del curso antes aludido. Al inicio, durante el mes de agosto de 2015, aplicamos un pre-test que consistió en un dossier de diez textos diferentes, solicitando a los estudiantes que los clasificaran según los tipos textuales y géneros discursivos que conocieran. Con base en los resultados de dicho test, concebimos una serie de corpus de observación acompañados de lecturas de teóricos como Adam (1997), Beacco (1992), Bakhtine (1984), etc., así como ejercicios de análisis, a fin de que conocieran más tipologías y supieran distinguir un género discursivo de otros. Mediante estos ejercicios pretendíamos que al final del curso, en diciembre de 2015, los estudiantes fueran capaces de concebir un modelo de análisis que les permitiera identificar los rasgos distintivos de un género discursivo. En la experiencia, advertimos que, si bien los estudiantes parten de una serie de conocimientos declarativos respecto de tipologías, a lo largo del curso en cuestión desarrollan otras competencias de orden declarativo, procedimental y actitudinal que no solamente les permiten estar conscientes de aquello que se requiere en la producción de géneros discursivos en lengua extranjera, sino también proponer modelos de análisis para identificar los rasgos que diferencian un género de otros.

**Palabras claves:** Géneros discursivos, tipos de textos, competencias declarativas, competencias procedimentales y competencias actitudinales.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se sitúa en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de francés como lengua extranjera a través de la observación y análisis de géneros discursivos. Para ello, es importante partir de qué son los géneros discursivos y cuál es su importancia en la didáctica de lenguas. A fin de definir el concepto aludido, recurrimos a Charaudeau (2012), que estudia los géneros desde una perspectiva socio-comunicativa. El autor se basa en la observación de las prácticas lingüísticas que dependen totalmente de las diferentes situaciones sociales en las que se producen. De



tal suerte que, a fin de producir textos adecuados, el usuario de la lengua tendrá que considerar una base comunicativa y no meramente lingüística (Charaudeau, 2012: 28).

Bakhtin (1986: 60) señala que cada situación en la que se hace uso de la lengua ha de definirse con base en las circunstancias en las que se circunscribe dicha situación, de tal suerte que rasgos como los interlocutores que intervienen en la situación comunicativa, el grado de simetría o asimetría entre ellos, así como el lugar y tiempo en los que se produce el texto resultan factores esenciales para elucidar los rasgos invariables de un género discursivo.

En el marco de la didáctica de lenguas, Zayas (2012: 64) señala que el género discursivo constituye “un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas”. Con base en Bajtín, Zayas (2012: 66) asevera que cada género discursivo está relacionado con un tipo de intercambio verbal en el marco de una actividad social específica; de tal manera que los usuarios de la lengua construyen géneros discursivos con base en el tipo de actividad que van a realizar en situaciones determinadas.

Existen investigaciones respecto de la comprensión y producción que ponen de manifiesto el trabajo metalingüístico que implican los géneros discursivos en el contexto universitario (Camps & Uribe, 2008; Ruiz & Camps, 2009; Marmy Cusin & Schneuwly, 2013; Sánchez; 2015; Hernández, 2015). Estas investigaciones sirven de plataforma para la realización del presente estudio. Y es que como afirman Ruiz & Camps (2009, 222): “La reflexión sobre la propia interacción con los alumnos o sobre los materiales de clase y el uso que se hace de ellos constituyen, en sí mismos, fructíferos campos de análisis y transformación en aras de la mejora profesional”.

Con base en la importancia de trabajar los géneros discursivos con estudiantes universitarios, en este estudio nos proponemos identificar los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales que desarrollaron 22 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) de la Universidad de Guadalajara en el curso ‘Géneros y tipos de textos’ luego de la implementación de un tratamiento asociado con la observación y análisis de diversos géneros discursivos.

A fin de lograr el objetivo planteado, en primer lugar, exponemos la justificación del estudio. En segunda instancia, damos lugar al marco teórico en el que elucidamos qué son los tipos textuales, así como los géneros discursivos y la relación de ambos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Enseguida, explicamos el contexto en el que hemos llevado a cabo la experiencia. Ulteriormente, revisamos aquellos estudios que dan cuenta de experiencias semejantes y describimos nuestra propia experiencia a fin de establecer comparaciones. Finalmente, presentamos las conclusiones.

## JUSTIFICACIÓN

Es un hecho insoslayable que los estudiantes de la LIDIFLE tendrán contacto con una diversidad de géneros discursivos a lo largo de su formación universitaria. En efecto, casi el 100% de las materias a partir del tercer semestre de la licenciatura le solicitan al estudiante que lea, analice y comprenda textos en un francés académico. Asimismo, todas las materias a partir de dicho semestre evalúan al estudiante con base en productos orales o escritos en francés. Es por ello que la formación de dichos estudiantes en el campo del conocimiento de las tipologías textuales y los géneros discursivos resulta de vital importancia.

Igualmente, en su futura práctica docente, los estudiantes de la LIDIFLE tendrán que trabajar diferentes géneros discursivos con sus alumnos de cualquier nivel y de cualquier institución. Ciertamente, los estudiantes de la licenciatura deberán ser capaces de trabajar y desarrollar actividades, ejercicios y tareas con base en textos, desde sencillos y fabricados hasta auténticos y complejos. Lo anterior nos lleva a considerar que su formación en el marco del análisis discursivo es tan relevante como su formación en la didáctica de lenguas. Así pues, a partir de los resultados obtenidos mediante la presente experiencia, podremos hacer propuestas concretas de modificaciones y adaptaciones pertinentes tanto del curso de 'Géneros y tipos de textos' como de otros cursos de la carrera aludida.

## MARCO TEÓRICO

### *Tipologías textuales*

Como hemos señalado anteriormente, existen diferentes tipologías textuales que se basan en criterios como su contenido, vía de transmisión, veracidad, estructura, funciones del lenguaje, entre otros (Rück, 1991). La primera clasificación propuesta por Rück (1991: 33) se basa en la verificabilidad de los hechos extralingüísticos que componen el contenido del texto. Así, los textos pueden clasificarse en textos ficcionales y textos factuales. Este rasgo no depende solamente de la persona que concibe el texto, sino también del público receptor; de tal suerte que esta clasificación se presta a subjetividad y posibles malentendidos.

En la segunda clasificación, Rück (1991, 35) se basa en las funciones del lenguaje concebidas por Jakobson (1963). Aquí no se habla de una tipología categórica y definitiva, sino más bien de dominantes textuales, de tal manera que contamos con textos con dominante expresiva, referencial, conativa, metalingüística, fática y poética.

La tercera clasificación propuesta por Rück (1991, 37) es aquella que retoma de Werlich (1975) y que yace en la estructura de los textos, dando lugar así a textos descriptivos, narrativos, expositivos, explicativos, argumentativos y prescriptivos. No obstante, al igual que en la clasificación anterior, encontramos textos híbridos con alguna de estas dominantes.

La cuarta clasificación toma en cuenta si el texto se presenta con una estructura dialógica o monológica. Por una parte, señala Rück (1991, 39), en el monólogo el creador del texto asume, generalmente, la gestión completa del proceso textual. Por otra parte, en la comunicación dialógica los roles no son rígidos, sino que se someten a una permutación más o menos frecuente. De esta relación de intercambio continuo, se puede observar que el locutor momentáneo varias veces ofrece informaciones fragmentarias, porque en caso de problemas de comprensión, puede haber una retroalimentación inmediata.

La última clasificación de Rück (1991) considera los rasgos de escrituralidad u oralidad. Esta clasificación no se concibe como una dicotomía, sino como un continuo, dependiendo de los rasgos de mayor o menor elaboración con que se produzca el texto (Koch & Oesterreicher, 2001, 602). Lo anterior se evidencia en el tipo de vocabulario, la complejidad de las frases, la presencia o ausencia de conectores textuales, entre otros.

Con lo anteriormente expuesto podemos constatar cómo un texto puede clasificarse según diferentes tipologías de acuerdo con el enfoque con el que se examine el objeto de estudio. Lo anterior resulta pertinente para el contenido del curso en donde hemos llevado a cabo la presente experiencia.

### *Géneros discursivos*

Como hemos mencionado, el concepto de género discursivo designa productos lingüísticos distintivos para una comunidad de habla. Estos rasgos distintivos se basan en las representaciones metadiscursivas que tiene dicha comunidad respecto de los textos específicos (Beacco, 1992, 11). Mediante un género discursivo, “[...] se tiende una serie de interrelaciones a través de las cuales es posible explorar el potencial semiótico de una cultura y/o las valoraciones o posturas de una comunidad específica y de cómo son expresadas a través de las estructuras del lenguaje” (Hernández, 2015, 117).

Bakhtin (1986, 60) añade que los géneros no deberán identificarse como tales exclusivamente por su contenido temático, sino también por el uso selectivo de léxico, frases específicas y recursos morfosintácticos determinados, así como el registro lingüístico que adecua el producto lingüístico a las circunstancias comunicativas.

Asimismo, Hernández (2015, 118) advierte que: “[e]n el texto, el género se expresa a través de la *Estructura Esquemática*, es decir, del esquema secuencial que lo organiza en diferentes etapas y fases funcionales que cumplen la acción social a la que el autor haya definido el propósito de su enunciación, a saber: convencer, explicar, describir, etc.” En otras palabras, los géneros discursivos se conciben con base en una suerte de esqueleto constituido de diferentes secuencias que ayudan a conseguir el objetivo perseguido por el autor (Adam, 1997).

Finalmente, los géneros discursivos pueden evolucionar a lo largo del tiempo, esto incluso al interior de una misma comunidad lingüística (Dolinine, 1999, 33), pues un género discursivo como la telenovela mexicana no desplegará los mismos rasgos en los

años setenta que en los noventa y dichos rasgos no serán los mismos que aquellos que se desarrollan actualmente. Asimismo, el eje temporal nos hace encontrar nuevos géneros, pues actualmente, con la presencia de redes sociales, se ha producido toda una gama de géneros discursivos que no existía hace 30 años. “La historia de los géneros que han imperado en la cultura de masas nos ofrece elementos para preguntar cómo y porqué ciertos géneros (textuales, visuales, sonoros) aparecen o desaparecen” (Karam, 2004, 57).

### *Tipologías y géneros discursivos en la enseñanza de lenguas extranjeras*

Ahora bien, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las nociones de tipologías y géneros deben considerarse significativas, pues la perspectiva accional, así como el enfoque comunicativo invitan al docente a enseñar la lengua mediante textos auténticos tanto fónicos como gráficos, tanto monológicos como dialógicos, con diferente grado de elaboración, etc. El hecho de partir del análisis de textos auténticos provoca que el estudiante en lenguas movilice conocimientos declarativos, procedimentales e incluso actitudinales en pos de la producción de textos adecuados en la lengua que está aprendiendo (Vigner, 2012, 16).

Lo elucidado en el párrafo anterior significa que al estudiante no le basta aprender a producir enunciados ‘correctos’ gramaticalmente, sino que debe producir textos adecuados y adaptados a la cultura para la cual produce los textos. Por ejemplo, un género discursivo como el ‘chiste’ no se produce de la misma manera en todos los países en los que existe dicho género, ya que los rasgos culturales denotados en este género son numerosos y esto es precisamente de lo que debemos estar conscientes tanto docentes como estudiantes de lenguas extranjeras.

Sabemos que los estudiantes de una lengua extranjera deben aprender a producir textos a partir de un repertorio de códigos y recursos configurados muy diferentes a los de su lengua materna, de tal forma que aprender a producir una diversidad de géneros discursivos en una lengua extranjera es aprender a producir textos diferentes a los que están acostumbrados a producir en su lengua materna. Así pues, el estudiante necesitará desarrollar competencias morfosintácticas, léxico-semánticas, discursivas y pragmáticas que se adecuen a los usos reales de la lengua que está aprendiendo.

No se trata entonces de una transferencia de las competencias discursivas disponibles en la lengua materna, sino de la recomposición de éstas asociadas con actividades que pongan en relación a los estudiantes con los usos propios en una lengua y en un área cultural específicos (Vigner, 2012, 21). Por lo tanto, los géneros que producen los estudiantes de lengua extranjera deberán concebirse a partir de condiciones lingüísticas de producción en un marco situacional-enunciativo y etnolingüístico, desarrollando una diversidad de competencias comunicativas y discursivas en el estudiante (Beacco, 1992: 13).

## CONTEXTO DE NUESTRA EXPERIENCIA

Para el presente estudio, tomamos en consideración un grupo de 22 estudiantes del quinto semestre de la LIDIFLE de la Universidad de Guadalajara en el marco del curso 'Géneros y tipos de textos'. En este caso la profesora jugó el rol de investigadora.

El curso se trata de una clase teórica, cuyo objetivo consiste en desarrollar competencias de diferente índole (declarativa, procedimental y actitudinal) a fin de clasificar una serie de documentos según diferentes tipologías y caracterizarlos como géneros discursivos específicos. Es importante hacer hincapié en que este curso no tiene la intención de que el estudiante elabore textos en lengua extranjera, sino que se concientice de la importancia de producir textos adecuados en una lengua y cultura específicas, y de todos los factores que intervienen en dicha producción.

El estudio se llevó a cabo en tres grandes etapas. La primera se ubica durante el inicio del curso en el que se aplicó un pre-test a los estudiantes a fin de determinar sus conocimientos respecto de los tipos y géneros discursivos. De tal manera que se les presentó un dossier conformado de diez textos con diferentes características: gráficos, fónicos, monológicos, dialógicos, elaborados, espontáneos, de diferente estructura y con diferentes funciones del lenguaje.

Con base en los resultados obtenidos en el pre-test, concebimos una serie de lecturas de expertos (Adam, 1997; Beacco, 1992, Hernández, 2015, etc.), actividades de observación, reflexión y análisis. Lo anterior se concibe como la segunda etapa del estudio y, a su vez, el tratamiento. A lo largo del curso, esto es de septiembre a noviembre de 2015, se realizó esta etapa a fin de que los estudiantes conocieran más tipologías textuales y pudieran distinguir un género discursivo de otros gracias a la identificación de ciertos rasgos lingüísticos, pragmáticos y culturales, tales como el sistema verbal, el objetivo comunicativo, el contrato social entre los participantes de la comunicación, etc.

Luego de cada actividad aplicada a los estudiantes en el tratamiento, se realizaron evaluaciones tanto cualitativas, especialmente a través de bitácoras, como cuantitativas, sobre todo mediante cuestionarios. Lo anterior a fin de llevar un registro del progreso de cada estudiante, así como del desarrollo de ciertas competencias.

Finalmente, la tercera etapa se presenta al final del curso, a inicios de diciembre de 2015. Esta etapa se constituye como el post-test del estudio en el que se les solicitó a los estudiantes que concibieran un modelo de análisis que les sirviera para identificar un género discursivo y distinguirlo de otros. Con base en dicho modelo, cada estudiante debió analizar un género discursivo. El análisis fue presentado oralmente en el curso antes aludido. La profesora evaluó el análisis de los estudiantes mediante una rejilla que consideraba aspectos de lengua, de las competencias manifiestas y del contenido de la presentación.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Existe una diversidad de estudios que se centran en el aprendizaje de géneros discursivos a fin de mejorar las prácticas docentes y las competencias discursivas de estudiantes universitarios de lenguas. En este apartado presentamos cuatro investigaciones que sirven como antecedente al presente estudio. La primera investigación es la de Camps & Uribe (2008), quienes analizan los géneros discursivos académicos escritos por estudiantes universitarios en una clase de historia en una universidad de Chile.

Las competencias que más se explotan en dicha clase son las procedimentales, ya que los estudiantes deben tomar apuntes y redactar resúmenes y síntesis adecuadamente. Aunque los estudiantes no cuentan previamente con las competencias necesarias, logran desarrollarlas en el curso mediante la actividad y la acción, especialmente a través de prácticas orales y escritas, así como de la confluencia con otros géneros discursivos. Las autoras concluyen que no es posible hablar solamente de enseñanza de textos académicos, sino que se deben considerar las situaciones de escritura en ambientes académicos a fin de abordar la diversidad de géneros en dichos ambientes.

Otro estudio reciente es el de Marmy Cusin & Schneuwly (2013) quienes tienen el objetivo de enseñar la gramática mediante géneros discursivos con el propósito de que el aprendizaje resulte más real y significativo para el estudiante. Los autores llevaron a cabo su estudio a lo largo de seis meses con base en entrevistas a profesores respecto de su práctica docente, así como la filmación de sus clases. Los autores concluyen lo siguiente:

*[M]ettre les textes au centre de l'apprentissage du français, notamment par l'étude de genres textuels aux particularités langagières spécifiques, est un excellent moyen pour aider enseignants et élèves à faire des liens entre la pratique de la langue et la conceptualisation d'objets grammaticaux. Centrer l'enseignement du français sur les textes favorise aussi les prises de conscience et l'autorégulation des élèves eux-mêmes (Marmy Cusin & Schneuwly, 2013: 370).*

En el caso de México, Hernández (2015) llevó a cabo un estudio que da cuenta de las estrategias que emplean los estudiantes universitarios a fin de realizar una lectura crítica. La autora propone una metodología basada en la noción de género discursivo que resulta una de las más incluyentes y efectivas que hacen de la lectura un verdadero recurso de aprendizaje para el estudiante.

De acuerdo con Hernández (2015, 125), el profesor como lector experto tiene la obligación de enseñar al estudiante que la comprensión es un proceso que requiere estrategias cognitivas totalmente asociadas con las discursivas. Asimismo, es necesario enseñar estrategias de localización, comprensión y enunciación de la idea principal de un texto. Hernández (2015, 126) concluye que: “los nuevos enfoques discursivos y basados en el género discursivo nos dan a los maestros e investigadores medios para abordar al lenguaje desde una perspectiva teórica funcional y científicamente completa y pedagógicamente más productiva”.

Finalmente, Bustamante (2015) realizó un estudio de redacción académica con estudiantes universitarios de francés. En su investigación, la autora presenta la experiencia del proceso de redacción de textos académicos con base en secuencias didácticas que consisten en: a) planeación, b) ejecución, c) escritura colaborativa y d) revisión y evaluación. La autora advierte lo siguiente:

*[L]a escritura con fines académicos universitarios precisa de la integración de competencia de lectura y estrategias de escritura que tomen en consideración el género discursivo, la situación de comunicación, la organización sintáctica, la pertinencia del léxico y el uso de reglas de puntuación y de ortografía. Estas prácticas discursivas aluden a la creación de textos en relación con su forma y función como géneros discursivos (Bustamante, 2015: 67).*

Como observamos, el concepto de género discursivo se establece como noción central de estudios realizados en contextos universitarios a fin de mejorar las competencias tanto de comprensión como de producción por parte de los estudiantes. A continuación, procedemos a describir nuestra experiencia para posteriormente contrastar los resultados de nuestro estudio con aquellos de nuestros antecedentes.

## **DESCRIPCIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA**

### *Etapas iniciales: pre-test*

Como comentamos anteriormente, al inicio del curso, se aplicó un pre-test a los estudiantes que consistió en clasificar una serie de textos de acuerdo con las tipologías que ellos conocían. En este caso, todos los estudiantes sin excepción clasificaron los textos de acuerdo con la tipología propuesta por Werlich (1975) dependiendo de la dominante estructural, esto es: descriptivo, narrativo, expositivo, explicativo, argumentativo e instructivo (Rück, 1991: 37).

Ningún estudiante propuso otra clasificación de tipos de textos. Cabe destacar que los estudiantes ya han tenido clases de lengua oral y escrita cuya estructuración se basa en la tipología de Werlich. En efecto, en tercer semestre los estudiantes trabajan los discursos descriptivo y narrativo; mientras que en el cuarto semestre trabajan los discursos expositivo, explicativo y yusivo; finalmente, en el quinto semestre se enfocan en el discurso argumentativo.

Los estudiantes se mostraron confundidos respecto del concepto de género discursivo, pues aseveraban que nunca lo habían escuchado anteriormente. Así pues, la gran mayoría de los estudiantes prefirió no contestar nada al respecto. Solamente 2/22 (9%) estudiantes respondieron adecuadamente de qué género se trataba cada documento que constituía el dossier del pre-test, aunque sin proporcionar mayores explicaciones al respecto.

Así pues, con base en lo sucedido en esta primera etapa, pudimos constatar que nuestros estudiantes desconocían las diferentes tipologías, creyendo que existía una sola. Asimismo, mostraron un desconocimiento respecto del concepto de género discursivo. Lo anterior hasta cierto punto era lógico, pues si bien habían llevado anteriormente materias

prácticas de lengua oral y escrita, solamente habían tenido una materia teórica sobre el tema en la que, al parecer, no se abordaron los conceptos de tipologías y géneros.

*Etapas intermedia: tratamiento*

Los resultados obtenidos en el pre-test nos condujeron a darnos cuenta de que los estudiantes partían casi de cero para este curso. Así que decidimos concebir un plan de acción que, entre otros aspectos, hiciera conscientes a los estudiantes de un abanico de tipologías existentes con base en criterios diversos tales como su veracidad (Rück, 1991, 33), su función dominante del lenguaje (Rück, 1991, 35), su grado de espontaneidad o elaboración (Koch & Oesterreicher, 2001, 602), su estructura monológica o dialógica (Rück, 1991, 39), entre otros. Asimismo, los estudiantes pensaron en otros criterios con base en los cuales se podrían clasificar los textos, tales como su medio de difusión, el código lingüístico, la intención comunicativa, etc.

A lo largo del curso, los estudiantes recibieron un tratamiento que consistió en diversas actividades. En repetidas ocasiones los estudiantes eran expuestos a corpus de observación, pues como señalan Marmy Cusin & Schneuwly (2013, 358), la enseñanza de una lengua puede ser de tipo inductivo aprovechando el apoyo de corpus de textos a fin de que los estudiantes establezcan ciertas generalizaciones respecto del funcionamiento de la lengua y la comunicación.

Otra de las actividades de nuestro tratamiento consistió en leer de manera analítica y crítica diferentes textos teóricos de expertos en el tema y ver algunos videos tutoriales formativos creados por profesores de otras universidades. Luego de haber leído y visto los textos teóricos, los estudiantes tuvieron que realizar actividades y ejercicios que evidenciaran su comprensión del texto, así como su capacidad de convertir el conocimiento declarativo en uno de orden más procedimental.

A manera de ejemplo de comprensión de lectura, presentamos el siguiente fragmento de una actividad, en la que se le solicita al estudiante que explique una cita textual de una obra de Beacco (1992), y que posteriormente, señale si está de acuerdo o no con lo enunciado por el autor. Por último, se le pide que proporcione argumentos respecto de su postura ante el texto:

Expliquez le fragment suivant : « le genre apparaît non comme un conditionnement ultime et neutre de l'écriture mais comme un trait constitutif d'une communauté de locuteurs. » (Beacco, 1992 : 11)

Etes-vous d'accord avec ce que dit Beacco ? Justifiez votre réponse.

*Ejercicio aplicado en el curso 'Géneros y Tipos de Textos' (septiembre, 2015)*

Igualmente, a fin de ilustrar una actividad de análisis, presentamos el fragmento de un cuestionario que aplicamos luego de que solicitamos a los estudiantes que vieran el video: *La typologie des textes et les séquences textuelles*. El cuestionario estuvo constituido de seis preguntas, las primeras cinco relacionadas con el contenido del video; mientras que la última pregunta, les pedía trasponer a la práctica los conocimientos



adquiridos mediante el video, examinando un género discursivo específico, en este caso la receta de cocina.

(1) Quelles sont les intentions de communication selon le *Programme de formation de l'école québécoise*? Êtes-vous d'accord avec cette proposition? Justifiez votre réponse.

(2) Comment expliquez-vous la 'séquence dominante' d'un texte? [...]

(6) Si on considère la recette de cuisine comme genre discursif, a) quelle est l'intention de communication de ce genre? b) Quelle en est la séquence dominante? c) Quelles en sont les étapes essentielles ? d) Quelles séquences composent donc une recette de cuisine prototypique ?

*Cuestionario aplicado en el curso 'Géneros y Tipos de Textos' (octubre, 2015)*

Casi al final del tratamiento, se les formuló los siguientes cuestionamientos a los estudiantes: *Comme futur professeur de FLE, considérez-vous important d'étudier les genres discursifs et les types textuels? Est-il important de travailler ces concepts dans une classe de langue étrangère ? Pourquoi ?* A lo que 19/22 (86%) estudiantes respondieron que era de vital importancia trabajar estos conceptos, pues si se parte de que los textos pueden ser gráficos y fónicos, de diferente longitud, de diversas estructuras, etc., el profesor de lengua debe trabajar desde los niveles más básicos hasta los más avanzados con textos. Es importante advertir que hemos conservado la ortografía y sintaxis empleada por los estudiantes en sus declaraciones.

Si on considère texte les productions oraux et écrits, grands et petites et aussi des choses qui sont seulement graphiques comme des fotos et des films, il faut connaître tout des genres et types des textes, comme professeurs de langues nous travaillons toujours avec des textes.

*Respuesta de un estudiante del curso 'Géneros y Tipos de Textos' (noviembre, 2015)*

Finalmente, 3/22 (14%) estudiantes mencionaron que sí es importante estudiar los géneros discursivos y los tipos textuales, pero cuando tengan que dar clases a grupos de niveles intermedios o avanzados, tal como podemos advertir en el siguiente ejemplo:

Oui, comme futur professeur de langues, je suis conscient de l'importance des types et genres, parce que peut-être si j'enseigne aux débutants, je ne dois pas savoir rien des textes [...] mais si je vais donner des cours à un niveau intermédiaire ou avancé, donc je vais utiliser des textes et je devrais être capable de les analyser et expliquer à mes étudiants.

*Respuesta de un estudiante del curso 'Géneros y Tipos de Textos' (noviembre, 2015)*

Mediante este tratamiento, consideramos que nuestros estudiantes fueron capaces de advertir la importancia de trasponer los conocimientos adquiridos en este curso a otros cursos de la licenciatura e incluso a su próxima práctica docente. Ciertamente, esta aproximación a la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en el marco de la producción oral y escrita, mediante géneros discursivos es una propuesta que nace desde Bronckart (1996), quien propone un modelo didáctico del

género discursivo, y que se desarrolla con otros estudiosos del tema como De Pietro & Schneuwly (2003) y Marmy Cusin & Schneuwly (2013).

#### *Etapas final: post-test*

En las últimas sesiones del curso, se les propuso a los estudiantes que, con base en lo aprendido a lo largo del semestre, concibieran un modelo de análisis que les ayudara a elucidar los rasgos lingüísticos, sociales, culturales, etc., que les permitieran identificar un género de otro. El modelo que concibieron entre todos los estudiantes fue el siguiente:

- 1) Tipologías textuales dominantes
- 2) Objetivo comunicativo
- 3) Público al que va dirigido el texto
- 4) Participantes y grado de simetría entre los interlocutores
- 5) Rasgos culturales
  - a. Registro de lengua
  - b. Rasgos históricos
  - c. Ideología subyacente
- 6) Estructura del texto
  - a. Organización general
  - b. Elementos prototípicos presentes: fotos, títulos, intertítulos, gráficas, etc.
  - c. Uso de vocablos específicos
  - d. Presencia de ciertas categorías morfosintácticas

*Modelo de análisis concebido en el curso 'Géneros y Tipos de Textos' (noviembre, 2015)*

Con base en dicho modelo, se les pidió a los estudiantes que seleccionaran un género cualquiera y lo caracterizaran con base en el modelo concebido. Este análisis constituyó el post-test de nuestro estudio. Cabe señalar que cada uno de los estudiantes propuso el análisis de géneros diversos y este se completó con base en los comentarios de los compañeros y la profesora. Entre los géneros analizados por los estudiantes encontramos: tutoriales en YouTube, etiquetas de ropa, tuits, entre otros.

A cada estudiante se le evaluó en tres rubros: a) lengua, b) competencias manifiestas y c) contenido de la exposición. Los 22 estudiantes del curso tuvieron calificaciones aprobatorias. No obstante, 4/22 (18%) alumnos presentaron análisis un tanto deficientes, particularmente en cuestiones de lengua y contenido de la exposición. Cabe señalar que las competencias desplegadas fueron aceptables, pues dichos estudiantes, a pesar de las deficiencias mencionadas, demostraron haber adquirido y desarrollado competencias por lo menos declarativas y hasta cierto punto procedimentales.

## **DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS**

Al igual que los estudios antes aludidos, nuestra experiencia se basa en explotar el concepto de género discursivo a fin de trabajar dicho concepto con estudiantes universitarios. No obstante, a diferencia de los otros estudios enfocados en la mejoría de

ciertas competencias en la producción, nuestro estudio pretendió concientizar a los estudiantes respecto de las diferentes competencias que deben desarrollar a fin de producir textos adecuados en lengua extranjera. Y es que tal como advierte Vigner (2012: 21), dicha producción no consiste en una mera transferencia de competencias de lengua materna a lengua extranjera, sino la recomposición de éstas.

Con base en Hernández (2015), nos dimos cuenta de que a fin de que nuestros estudiantes reconozcan lo que se requiere para producir un texto adecuado, es necesaria, en primer lugar, una lectura crítica que permita localizar, comprender y enunciar los rasgos más importantes de un texto. Tal como sucede con el estudio de Marmy Cusin & Schneuwly (2013), en nuestra experiencia los estudiantes advirtieron que pueden enseñar la gramática mediante géneros discursivos. En efecto, la gramática basada en géneros da lugar a un aprendizaje más real para el alumno.

Finalmente, al igual que Camps & Uribe (2008), luego del tratamiento que aplicamos en esta experiencia, nuestros estudiantes concluyeron que no se puede hablar de un determinado número de géneros discursivos, pues se tienen que considerar las diferentes situaciones de producción en los distintos contextos a fin de estar conscientes de la variedad de géneros. Por último, concordamos con Bustamante (2015) en que la escritura universitaria requiere la integración de competencias de lectura y escritura que consideren el género discursivo, la situación comunicativa, la sintaxis, el léxico, etc.

## **CONCLUSIONES**

Luego de la presentación de los resultados, constatamos que, al inicio del curso, los estudiantes tenían nociones vagas respecto de los conceptos de tipologías textuales y géneros discursivos. A lo largo del curso lograron percatarse de que hay tanta diversidad de géneros como actividades lingüísticas, tal como propone Bakhtin (1986: 60): "Wealth and diversity of speech genres are boundless because the various possibilities of human activity are inexhaustible."

A nivel declarativo, los estudiantes conocieron más tipologías textuales de las que conocían previamente. Asimismo, pudieron identificar diversos géneros. A nivel procedimental, los estudiantes lograron analizar una variedad de textos con base en un modelo que ellos mismos concibieron a partir de lecturas, actividades y ejercicios del tratamiento del estudio. Finalmente, a nivel actitudinal, como futuros profesores de lengua, la mayoría concluyó que es esencial trabajar con los géneros discursivos desde el inicio de una clase de lengua extranjera porque es conveniente conocer la lengua real.

Estamos conscientes de que este trabajo es una modesta experiencia aplicada a un pequeño grupo de estudiantes. Empero, los resultados de este estudio nos permiten hacer ciertas recomendaciones pedagógicas tanto a nuestro propio curso, como a otros del programa de la licenciatura aludida. Por un lado, reconocemos que el post-test fue un tanto pesado y repetitivo, pues hubo 22 presentaciones orales respecto del mismo tema. Si bien la actividad resultó enriquecedora por la retroalimentación, también fue un tanto

monótona. Este post-test podría realizarse, posteriormente, en binas o incluso mediante una plataforma en la que todos los participantes intervengan.

Por otro lado, es importante que otros cursos previos al de 'Géneros y tipos de textos', sobre todo aquéllos enfocados en contenidos teóricos, sensibilicen a los estudiantes hacia los conceptos de tipología textual y género discursivo, al menos en el marco de los saberes declarativos. Igualmente, es sustancial que otros cursos posteriores al nuestro den seguimiento no sólo a los saberes declarativos, sino que pongan en práctica los saberes procedimentales como el concebir el texto con base en la consideración del interlocutor, y actitudinales como el respeto y la tolerancia hacia la cultura del otro.

Finalmente, consideramos necesario seguir realizando estudios respecto de los tipos textuales y los géneros discursivos, pues los profesores de lengua deben estar preparados en esta área porque, independientemente del nivel en el que enseñen, tienen que trabajar con una pluralidad de textos. De tal manera, insistimos en la necesidad de investigar sobre este tema a fin de optimizar los cursos relacionados con la expresión oral y escrita en los diferentes programas de licenciatura que forman a los profesores de lengua extranjera, así como aquellos cursos cuyos contenidos son más teóricos.

## REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1997). Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3), 665-681.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtin, M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. Emerson & M. Holquist Vern (Eds.) *Speech Genres, and Other Late Essays* (pp. 60-102). Austin: U. of Texas.
- Beacco, J. C. (1992). Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières, *Langages*, 105, 8-27.
- Bustamante Sosa, M. (2015). Redacción académica en francés: experiencia didáctica de la segunda generación de Lema-francés en la UATx. In L. A. Hernández Ramírez (Ed.) *Estudios en lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 53-69). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Bronckart, J. P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Enjeux*, 37/38, 31-47.
- Camps, A. & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. In J. L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. In M. Shiro, P. Charaudeau & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples*

- perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert.
- De Pietro, J. F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre, un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolinine, C. (1999). Le problème des genres du discours quarante-cinq ans après Bakhtine. *Langage et société*, 87, 25-40
- Hernández Ramírez, L. A. (2015). Idea principal y género discursivo. Propuesta metodológica para la comprensión de lectura escolar desde la teoría textual, la enunciación y el género discursivo. In L. A. Hernández Ramírez (Ed.). *Estudios en lenguas: rumbos y perspectivas en México* (pp. 113-128). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Karam, T. (2004). Representaciones de la Ciudad de México en la crónica. *Andamios*, 1, 51-76.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage oral et langage écrit. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Eds), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Tome 1-2 (pp. 584-627). Tübingen: Niemeyer.
- Marmy Cusin, V., & Schneuwly. B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel: entre les dire et les faire. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Enseigner la grammaire* (pp. 357- 375). Palaiseau: Editions de l'Ecole polytechnique.
- Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris: Didier.
- Ruiz, U. & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.
- Sánchez Abchi, V. (2015). El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXV, 113-127.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage? *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 51,16-33.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-86.

## LA AUTORA

**SARA QUINTERO RAMÍREZ.** Doctora en Estudios Literarios y Lingüísticos por la Universidad de Guadalajara. Desde 1999 a la fecha labora como profesora de esta misma casa de estudios. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores desde 2014. [qsara@hotmail.com](mailto:qsara@hotmail.com)

# L1 METAPHORICAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP WITH IMMEDIATE AND DELAYED RETENTION OF IDIOMS

*Rosalina Domínguez Angel*  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*  
*rosalinangel@hotmail.com*

## ABSTRACT

Metaphorical competence is generally understood as the capacity to comprehend and use metaphors in the L2 and is present in the components of communicative competence. Therefore, the acquisition of a second language entails the attainment of its conceptual system in such a way that learners could be able to understand and produce to a certain extent the figurative language needed to communicate naturally in the target language as native speakers do. In this view, it is our interest to explore in this study the metaphorical competence (MC) that ELT university students have and establish a relationship with their capacity to remember idioms in the short and in the long term. The exploration of the L1 metaphorical competence was carried out with a questionnaire that tested 63 figurative items. This measure was correlated with the immediate and delayed retention of L2 idioms encountered in a reading text. The results indicated that both correlations appeared to be positively significant.

**Keywords:** metaphorical competence, idioms, metaphor, retention

## INTRODUCTION

Phenomena such as metaphor and figurative idioms have raised awareness due to their frequency in everyday situations and the importance of figurative language in general has become of increasing interest. Charteris-Black (2002) claims that this figurative language is challenging to second language learners and teachers because it is difficult to approach in a systematic way in the language classroom. Figurative meaning arises from the role of phrases in discourse instead of the sum of their grammatical and lexical parts.

The teaching of metaphor and figurative language was seen in the past as a part of language with aesthetic purposes or to make the speech sound elegant and sophisticated (Aleshtar & Dowlatabadi 2014), consequently, metaphor has been treated mainly as a literary component of language and was not related to standard language used in communication. Littlemore and Low (2006) consider metaphor as “something structured, analyzable, and bound up with culture and everyday reasoning” (p.268). Metaphor is permeated by the culture and it is present in the common discourse we produce every day; abstract reasoning is possible to understand due to the metaphoric devices that we employ to turn difficult thoughts into simpler ones.

Figurative competence implies being able to understand and produce metaphoric language. Glucksberg (2001) and Littlemore (2003) highlight the nature of figurative language and how it becomes a serious problem for foreign and second language learners since they must not only become bilingual but also bicultural to become fully proficient in the use of figurative language with a cultural background on metaphor interpretation and an emphasis on the role of culture-specific domains. Furthermore, Danesi (1998) in Sabet & Tavakoli (2016) claims that any linguistic system is a conceptual system which acts as a foundation for both languages and our cognitive functioning and state that “We perceive, think, and speak with the help of our conceptual system. Acquiring another language is, therefore, relied on using L2 conceptual system and the learners must be able to express their thoughts while using the target language conceptual system as native speakers do” (p.33).

In the same line, Türker (2016) claims that metaphorical language relies on the structure of our mental representations of complex concepts hence, metaphors are used to express those complex or abstract concepts which are hard to describe, talk about or verbalize, learners rely on more familiar topics to describe the thoughts they want to convey. As a result, metaphoric competence is said to be a crucial component of language proficiency.

Most L2 learners are not aware of the metaphorical concepts and make use of their L1 conceptual system, literally translating the word or sentence. This can result in misinterpretation of words or expressions. In this concern Danesi (2015) poses the following question: How does one identify input that will need to undergo conceptual adjustment? Danesi quotes Chapeton (2010) who examined this issue and discovered that students have little difficulty in giving metaphorical status to L2 utterances when instructed to do so. She found that the students tended to “hyper-metaphorize,” that is, without systematic instruction in metaphorical competence (MC), learners tend to create metaphorical expressions in the L2 that are awkward.

There are many ways to approach metaphorical competence as well as many ways to define it, although there is a point where all these definitions overlap. Danesi (1993), in Doiz (2013), defines this term as the ability to understand and produce metaphoric or figurative language in the foreign language. Danesi also states that metaphoric competence is closely related to the way in which a particular culture organizes its world in terms of concepts. In this line, Levorato (1993) in Andreou & Galantomos (2008) refers to the ability to decode the various meanings of words, not only the literal one but also those peripheral and polysemous meanings that a word can contain. This ability also implies the use of strategies to produce new figurative expressions and to construct a coherent context or interpretation where a figurative expression appears.

Theory and research suggest that metaphoric competence consists of four components: (a) originality of metaphor production, (b) fluency of metaphor interpretation, (c) ability to find meaning in metaphor, and (d) speed in finding meaning in metaphor.

Originality of metaphor production refers to the ability to think up one's own unconventional metaphors. Fluency of metaphor interpretation refers to the ability to find more than one possible meaning for a single given metaphor; in other words, to identify several possible grounds for comparison between the topic and the vehicle. The ability to find meaning in metaphor refers to the ability to think up a plausible meaning for a novel metaphor, this is the aspect that we will be analyzing from our subjects. Speed in finding meaning refers to the ability to think up a plausible meaning rapidly and under pressure. (Littlemore 2001, p. 261)

Littlemore and Low (2006) claim that metaphoric competence plays an important role in every area that makes up what is known as communicative competence. For them, this competence is closely related to the grammatical, textual and sociolinguistic competence. Therefore, promoting its development would improve significantly the overall performance of students in the L2 since metaphors are not just rhetorical devices or tools for elaborating language, but they are a basic facet of human cognition; furthermore, metaphorical language and metaphors are utilized in our everyday communication, in education, politics, and even in science (Sabet & Tavakoli (2016)

In the present study we assume that learners come to the L2 class with knowledge of their metaphorical system in L1 and as Charteris-Black (2002) questions, we wonder if it is possible to speak of a metaphorical or figurative competence as a component of language proficiency in both the mother tongue and the target language. It is then our goal, to find out if there is a correlation between the metaphorical competence of the learners in L1 and their competence to learn and retain new figurative expressions in the L2. We base our research question on the findings of Dominguez (2008) where the effectiveness of inferring using the metaphor of the idioms was very effective. The following table describes the data.

**Table 1.** Inferencing strategies scores in Domínguez (2008)

	N	B scores	C scores
Inferring from context	21	13.6%	61.5%
Inferring from the meaning of the words	21	4.9%	51.5%
Inferring from interlingual similarity	21	3.8%	74.5%
Inferring from metaphor	21	1.5%	83.3%
Inferring plus verifying	21	5.5%	65.4%

Table 1 shows the most successful inferring strategies relative to their frequency of use. The data show that the idioms with a strong metaphoric theme identified by the learners determined the successful use of the codebreaking strategies. Inferring from metaphor was not used very frequently in order to codebreak 21 target idioms (1.5%), but



when used, the strategy turned to be very effective since 83.3% of the attempts were correct. Therefore, we conclude that using the metaphoric theme as a clue to get the meaning of idioms would lead to their effective comprehension and retention.

Another interesting study was carried out by Bromberek-Dyzman & Ewert (2008) where they wanted to investigate the comprehension of figurative language in both the development of L2 figurative competence in advanced L2 users and the impact of bilingualism on L1 figurative competence. They posed three hypotheses where the third one maintained that L2 figurative competence of L2 English users would lag behind their L1 Polish figurative competence, at least with regard to interpreting conversational implicatures.

The results indicated that L2 users interpreted conversational implicatures differently in their two languages. The understanding of implicatures expressed in the L2 was sometimes weaker than in L1 but this was not always the case since in 4 of the 16 situations the L2 users show better understanding of the implied meaning in L2 than in L1. The results of the study show that some aspects of figurative competence might be better developed in L2 than in L1, while some others might indeed lag behind L1 figurative competence. Better understanding of L2 users' figurative competence would be possible if the linguistic and the cognitive mechanisms responsible for the processing of figurative language are better understood.

## **METHODOLOGY**

### *The subjects*

The present manuscript describes the data yielded after the exploration of the metaphorical L1 competence of a group of learners who are in the 4<sup>th</sup> semester of the BA in Language Teaching at the Autonomous University of Tlaxcala and whose level of proficiency is intermediate and upper-intermediate. The class is made up of 16 subjects who are aged 19- 20 years old where 10 of them were female (62%) and 6 were male (38%). The quasi experimental design of the study required the administration of the following instruments.

### *The background questionnaire*

This questionnaire was administered in order to get information about the previous learning experiences of the subjects, their believed language proficiency, the training that they received in the use of the dictionary and beliefs about idioms and their importance in English language learning.

### *The questionnaire on L1 metaphorical competence*

This questionnaire was made up of 63 items, which were a list of 63 idiomatic expressions in Spanish that were collected from the real oral production of L1 native speakers. The list

was alphabetically ordered. The phrases were followed by a gap where learners were asked to write their meaning, an explanation or an approximation of the meaning.

The items in the questionnaire on L1 metaphorical competence were evaluated with one point if the meaning was correct and half a point if the meaning was an approximation but not exactly the meaning expected. There was a process of inter-rater reliability in order to fairly evaluate the items in this questionnaire.

### *The reading text*

The text was obtained from a web site called Voice of America<sup>1</sup> (see appendix A). This text is intended for students who are at the 2,000 word level. It is a three-page narrative text containing twenty-six idioms. The idioms varied in their degree of transparency and interlingual similarity. They were especially selected so that they were unknown to the students. The selection was done with the help of the teacher and also by doing a review of the students' learning materials. The idioms were inserted in the text trying not to modify its nature, style and general structure and spaced out enough so as not to be too prominent.

The text narrates a story that takes place in the United States, therefore the idioms added to the text were proposed by an American native speaker in order to keep the same type of English. The researcher with the help of the native speaker carried out the selection and adaptation of the text.

The analysis of the text in terms of readability was done through an instrument called 'Vocabulary Profile' on a website called "The Compleat Lexical Tutor"<sup>2</sup>. The vocabulary profile of the pilot text is illustrated in table 2. The objective of using this readability instrument was to ensure that the text had a readability level of 98% within the 2000 word level that according to Hsueh-chao & Nation (2000) and Nation (2001) is the ideal level for the students to gain adequate comprehension of a text because it allows guessing to occur.

---

<sup>1</sup> [www.voanews.com/SpecialEnglish/adv\\_search.cfm](http://www.voanews.com/SpecialEnglish/adv_search.cfm)

<sup>2</sup> Site: [http:// 132.208.224.131/ The Compleat Lexical Tutor](http://132.208.224.131/TheCompleatLexicalTutor)

**Table 2** Vocabulary profile, reading text.

	No of words	Percentage
First 500 most frequent words	1240	69.66%
K1 words (1 to 1000 frequency band)	1473	82.75%
Function	775	43.54%
Content	692	38.88%
K2 words (1001 to 2000)	117	6.57%
AWL words (academic)	26	1.46%
<b>Off-list words</b>	<b>164</b>	<b>9.21%</b>
<b>Words in text (tokens)</b>	<b>1780</b>	
Different words (types)	608	
Type-token ratio:	0.34	
Instances per unique word	2.93	

The text showed that 164, 9.21% of the words are off-list words. That is to say beyond the 2000 most frequent words in English. By analysing the list we were able to reduce that percent since 125 of these words had the following characteristics: 7% were proper nouns that are repeated throughout the text. The total number of words in the text were 1780 (100%), the total unknown words were 39 (2.1%), then the readability level was 97.9 within the 2,000 word level.

The Lexical density can be calculated by dividing the content words by the total number of words, hence the lexical density of the text was originally of:  $692/1780 = 0.38$ . The reading ease was calculated with the Flesh Reading Formula:

$$206.835 - \left( \frac{.846 \times 128}{108.288} \right) - \left( \frac{1.015 \times 18.28}{18.55} \right) = 77.99$$

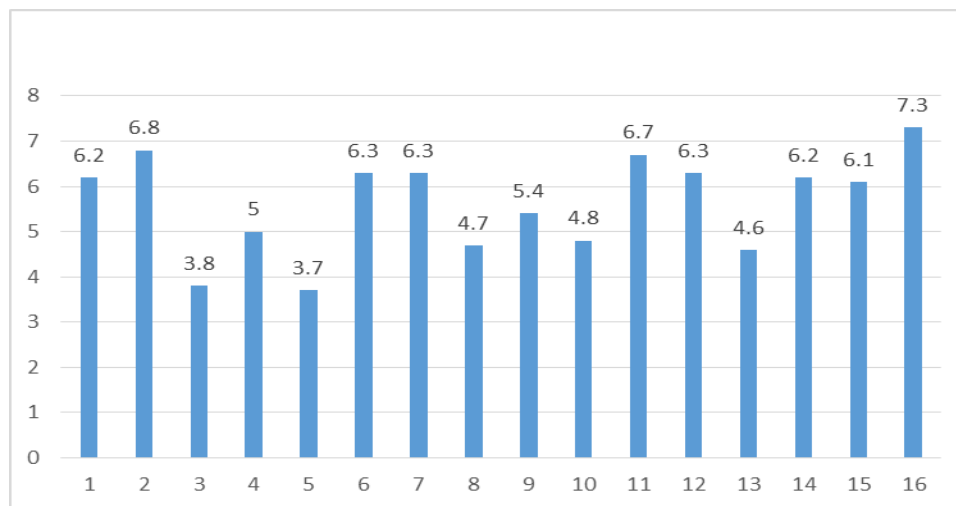
#### *The questionnaire on the comprehension and retention of L2 idioms*

This questionnaire was basically the list of target idioms with a gap for learners to write the meaning of the idioms without resorting to the text again. This questionnaire was administered immediately after the subjects finished reading the text. Retention was measured with the administration of the same instrument three weeks after they read the text where the target idioms were included.

## RESULTS AND DISCUSSION OF RESULTS

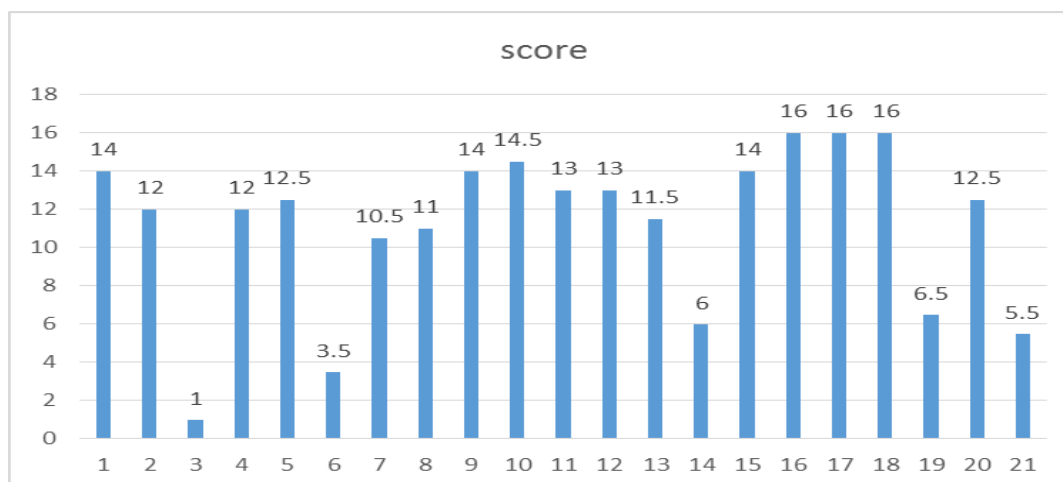
### *L1 metaphoric and idiomatic competence*

This section aims at describing the results and analysis of the answers provided by the learners in order to determine their L1 metaphorical competence.



**Figure 1** Average of L1 metaphorical competence, 4<sup>th</sup> semester.

Figure 1 above shows that 56% of the subjects obtained a score above 6 and the other 44% obtained a score below that range. There is no significant difference between male and female students. We have to emphasize here that learners were asked to write the meaning of idiomatic expressions but they were not told to forcedly write a meaning to every phrase, therefore if the phrase looked rather unfamiliar, the learners did not try hard to think of a possible meaning. The discrete analysis of the items can indicate which phrases turned to be unknown to most of the subjects as well as the idiomatic phrases that most of the learners knew. The following figures will show these results.



**Figure 2** Scores on idiom definitions, the first 21 items in the questionnaire.

Figure 2 shows the scores of the first 21 target items where we can identify the idiomatic phrases that were difficult to explain perhaps because the subjects were not familiar with those phrases, e.g.

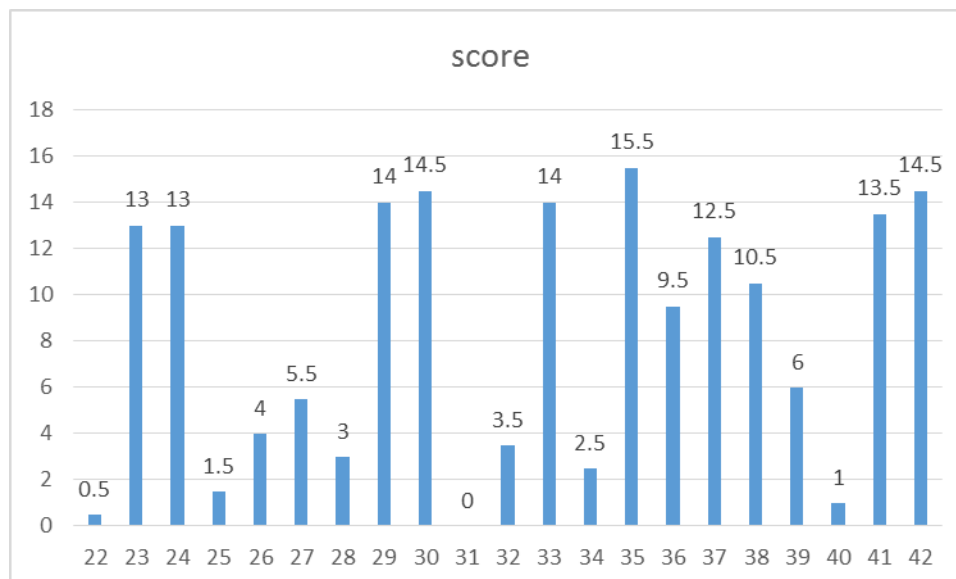
- 3. 'Andar de capa caída'
- 6. 'Caer de perlas'
- 14. 'Dormirse en sus laureles'
- 19. 'Cortar por lo sano'
- 21. 'Andar de amarra navajas'

It is important to highlight that some of those phrases contain low frequency words, e.g. capa, perlas, laureles, navajas. We have to recognize as well that sometimes certain idiomatic expressions appear to be more frequently used in determined regions of the country. Likewise, certain metaphors characterize certain countries, e.g. ships are frequently found in metaphors in British English (Littlemore 2003, Boers 2000). The evidence of uncertainty about the meaning of the idiomatic phrase is given with idiom 6 'caer de perlas' which rendered various half points since the meaning provided was not really accurate. The following are some of the definitions that the subjects provided.

- S5 'Algo bueno e inesperado'
- S6 'Cuando a alguien le caes muy bien'
- S11 'Una persona que te cae bien o es agradable'
- S14 'Caerle muy bien a alguien'

Figure 2 shows as well the idioms that were easy to explain by all learners in the class, such as:

- 16. 'Estar entre la espada y la pared'
- 17. 'En un abrir y cerrar de ojos'
- 18. 'En un dos por tres'

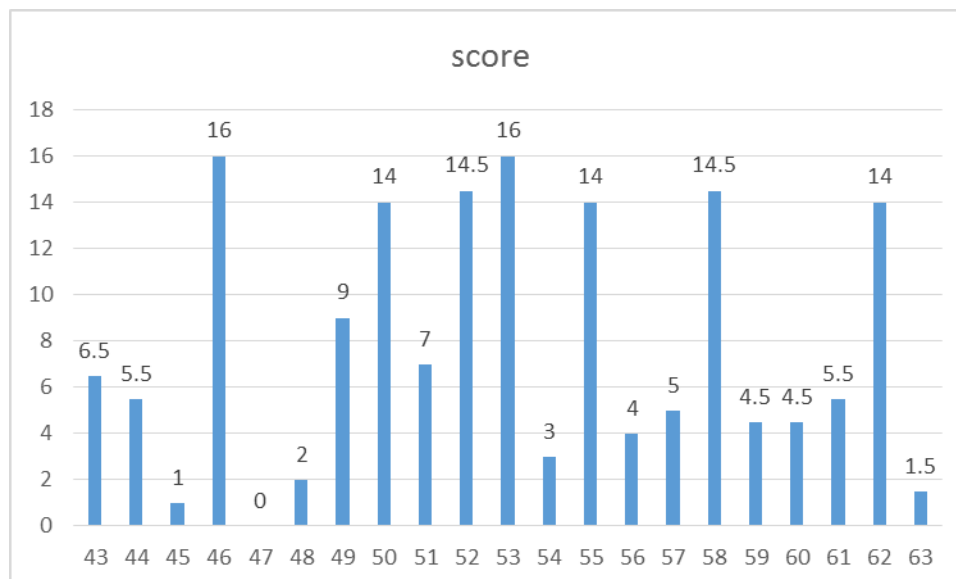


**Figure 3** Scores on idiom definitions from 22 to 42.

Figure 3 shows less accuracy on the definition of idiomatic phrases in L1 in comparison with figure 2. In fact, we notice items that nobody knew, e.g. item 31. Therefore, the difficult items for the subjects were:

- 22. 'Estar en tela de juicio'
- 25. 'Hacer algo por no dejar'
- 28. 'Ir viento en popa'
- 31. 'Matar a la gallina de los huevos de oro'
- 34. 'No andarse por las ramas'
- 40. 'No atar ni desatar'

Again, the low frequency words appear as a factor of failure in the codebreaking of the idiomatic expressions, namely, juicio, popa, ramas, desatar.



**Figure 4** Scores on idiom definitions from 43 to 63.

Figure 4 shows the L1 metaphorical competence of the subjects related to the last idioms in the list whose meaning was codebroken by the learners. We notice that there were idioms that the subjects did not know, e.g. 47 or that were almost unknown e.g. 45, 48, 54, 56, 63.

We identified the idioms that were difficult to codebreak by the learners namely,

- 45. 'Poner los puntos sobre la íes'
- 47. 'Quedarse con un palmo de narices'
- 48. 'Recibir con bombo y platillo'
- 54. 'Taparle el ojo al macho'
- 63. 'Volverse ojo de hormiga'

It seems that the metaphoric theme of the idioms above was not very straightforward for the learners. This could be due to collocations that did not mean anything to them, e.g. 'palmo de narices', 'bombo y platillo', 'ojo al macho', 'ojo de hormiga' .

There were however, idioms whose frequency of use was reflected on the meanings provided by the learners who were able to codebreak them correctly.

- 46. 'Ponerse en los zapatos de alguien'
- 52. 'Ser un cero a la izquierda'
- 53. 'Ser pan comido'
- 58. 'Tener los pies sobre la tierra'

With the idioms above, some students even mentioned they knew their equivalent in English, namely, idiom 46 and 53. Coincidentally, those were the idioms that got the highest scores and some approximations were the following: 46: *'asumir el papel del otro', 'pensar en los problemas de otra persona', 'comprender a la otra persona', 'Ponerse en el lugar de alguien más', 'cuando alguien entiende las circunstancias de otra persona', 'ponerse en la situación de alguien'*. Idiom 53: *'fácil', 'algo fácil de realizar', 'algo fue fácil', 'cuando algo no es difícil', 'algo muy fácil de hacer', 'hacer algo fácilmente'*.

Other interesting approximations or exemplifications are those for the idiomatic phrases with medium difficulty, they are contained in the table below.

**Table 2** Meaning of medium difficulty phrases provided by the subjects.

7. 'Caer por su propio peso'	'Cuando un mentiroso se descubre solo' 'que las consecuencias repercuten en quien hizo la acción.' 'Tarde o temprano se sabe la verdad' 'Cuando los problemas se solucionan sin intervenir'
8. 'Conocer de cabo a rabo'	'Tener noción detallada de algo' 'Conocer muy bien' 'Conocer por completo' 'Conocimiento total de la persona o cosa'
13. 'Dar atole con el dedo'	'Engañar' 'Crear que alguien es tonto y engañarlo' 'Cuando te ven la cara' 'Querer verle la cara a alguien' 'Tratar de mentirle a una persona'
19. 'Cortar por lo sano'	'Solución de conflictos de forma pacífica' 'Terminar en buenos términos con alguien' 'Concluir algo en buenos términos' 'Terminar las cosas de la mejor manera'
36. 'Pedirle peras al olmo'	'Pedir algo imposible' 'Pedir de más' 'Pedir demasiado a alguien' 'Pedir algo difícil e imposible'
38. 'Meterse en camisa de once varas'	'Conseguirse problemas gratis' 'Estar en algo difícil' 'Meterse en algún problema' 'Meterse en problemas graves'
49. 'Retomar las riendas'	'control' 'Volver al camino correcto' 'Retomar algo que se dejó' 'retomar el control'

The approximations and exemplifications given by the subjects were sometimes idiomatic phrases as well. Idiomatic phrase 13 is a good example since learners provided the meaning 'verle la cara a alguien' which is an idiomatic phrase too. Other instances of this phenomenon were the following:



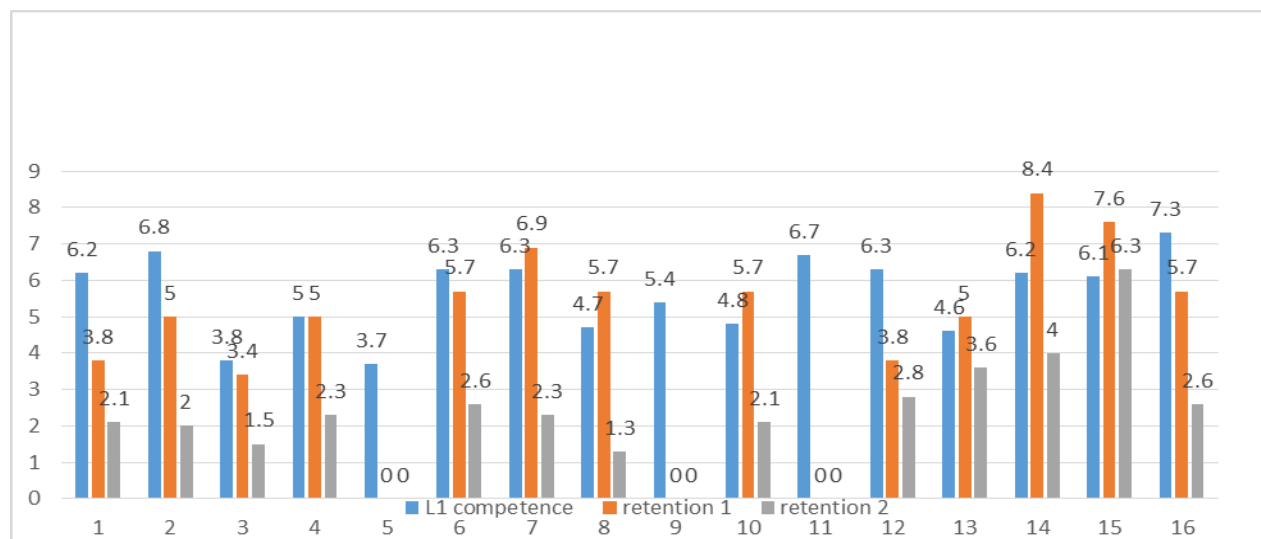
Creerse la divina Garza= creerse mucho /ser una persona creída

Meter la Pata = regarla

No andarse por las ramas = no andarse con rodeos

### *Results on the comprehension and retention of L2 idioms*

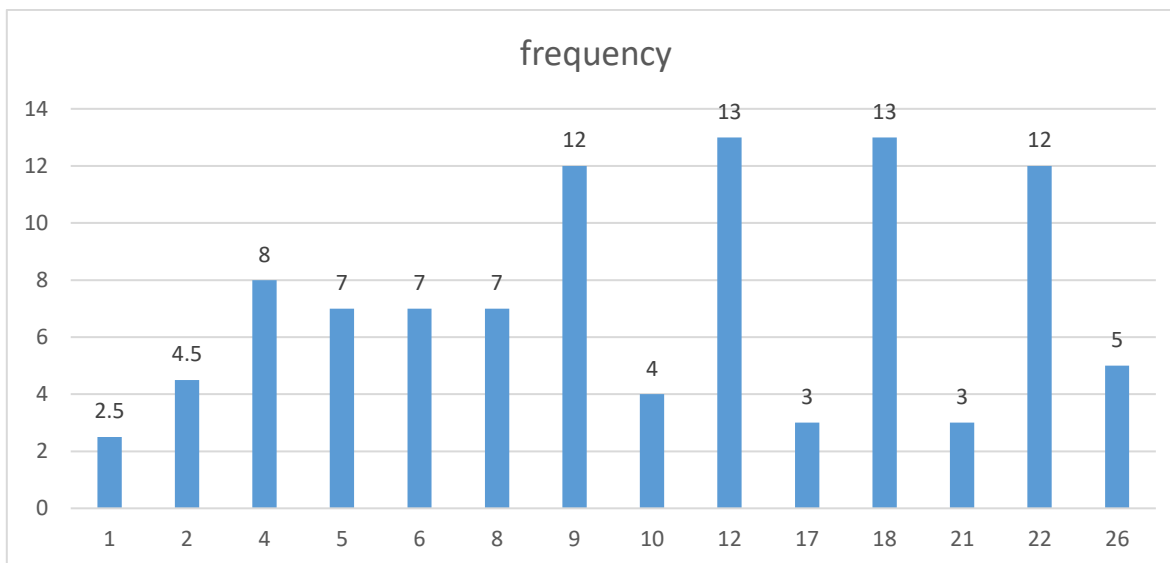
Figure 5 shows the results of the three measures taken from the subjects, namely: a) L1 idiomatic competence; b) immediate retention; and c) delayed retention.



**Figure 5** Three language measures taken from the subjects

The results show that in L1 idiomatic competence learners obtained 5.6%. This measure is very similar to the learners' immediate retention of L2 idioms which was 5.5%. It is important to notice that three subjects were absent in the administration of immediate retention and consequently their results in delayed retention had to be cancelled as well (subjects 5, 9, 11). The percent of idiom delayed retention was 2.7%. It is also important to highlight that some subjects registered a higher percent in immediate L2 idiom recall in comparison with their L1 metaphorical competence, e.g. subjects 7, 8, 10, 13, 14 and 15. Those results are in line with Bromberek-Dyzman & Ewert (2008) who found that some aspects of figurative competence were better developed in L2 than in L1.

An item analysis allowed us to identify the idioms that were more frequently remembered by the learners. These items show that the L1-L2 interlingual similarity played an important role in the idiom recall in immediate and delayed retention, see figure 6.



**Figure 6** frequency of the delayed retention of L2 idioms

In the analysis of correct retention one point was assigned for the correct meaning of the idiom and half a point for approximations. Two 'identical' idioms in L1 and L2 were retrieved by all the subjects: idiom 12 '*throw in the towel*' and idiom 18 '*over my dead body*'. Two more idioms were easy to remember: idiom 9 '*someone's days are numbered*' and idiom 22 '*have seen better days*' both have a strong L1-L2 relationship as well. Other idioms that were recalled with a lower frequency were: idiom 4 '*take a shine to somebody*'; idiom 5 '*all hell breaks loose*'; idiom 6 '*long in the tooth*'; idiom 8 '*cannot hold a candle to someone*'. It seems that the transparency of the idioms mentioned before helped the learners to retrieve the meaning as well as remembering some events in the story they read three weeks before.

Other idioms were correctly recalled in delayed retention but with a lower frequency, e.g. idiom 1 '*pull the wool over someone's eyes*'; idiom 2 '*someone's heart misses a beat*'; idiom 10 '*rack someone's brains*'; idiom 17 '*Keep someone at bay*'; idiom 21 '*out of the blue*'; idiom 26 '*through thick and thin*'.

Opaque idioms were not recalled by the learners and they provided a related word that conveyed a literal or a metaphorical meaning. Table 3 illustrates some of those examples

**Table 3** Wrong answers that conveyed a literal or metaphorical meaning

Idiom		Meaning
3	Bend over backwards	<i>'inclinarse hacia adelante' / 'irse de espaldas'/'retirarse'</i>
7	Nip something in the bud	<i>'dejar algo o alguien' /'dejar algo para después'/'dejarlo'</i>
11	Draw a blank	<i>'olvidar algo que sucedió/ 'pintar tu raya' 'estar en blanco'</i>

13	Pull some strings	<i>'ser hábil' / 'cuando tiras de la cuerda' / 'tirar de la cuerda'</i>
14	Be a long shot	<i>'saber mucho' / 'tardarse mucho' / 'hacer un gran esfuerzo'</i>
15	Beat about the bush	<i>'superar un obstáculo' / 'sonrojarte'</i>
16	Be sitting on the fence	<i>'sentarse en la barda' / 'estar a la defensiva'</i>
19	Make a beeline	<i>'marcar un límite'</i>
20	Stop in someone's tracks	<i>'dejar de seguir a alguien' / 'atravesarse en el camino'</i>
23	Make ends meet	<i>'terminar una relación' / 'cuando un asunto termina mal'</i>
24	Do something on a shoestring	<i>'ponerse en los zapatos de alguien' / 'hacer algo muy rápido'</i>
25	See eye to eye	<i>'ojo por ojo' / 'mirarse cara a cara' / 'ver frente a frente'</i>

The main objective of this piece of research was to find out if there was a relationship between the L1 metaphorical competence of the learners and their immediate and delayed retention. In order to get a feasible answer we carried out a Pearson correlation, first between L1 metaphorical competence and the measure obtained in immediate retention. We found a significant positive correlation between these two variables ( $r=0.859$ ,  $n=16$ ,  $p<0.0005$ , two-tailed), see table 4.

**Table 4** Correlation between L1 metaphorical competence and immediate retention

**Correlaciones**

		L1 metaphorical competence	immediate retention
L1 metaphorical competence	Correlación de Pearson	1	.859**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	16	16
immediate retention	Correlación de Pearson	.859**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	16	16

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

These results indicate that the L1 metaphorical competence of the learners showed a similar behavior in comparison with the level students had when recalling the meaning of L2 idioms after reading a text. We also tested the level of L1 metaphorical competence and the measure of delayed retention, the results can be seen in table 5.

**Table 5** Correlation between L1 metaphorical competence and delayed retention  
**Correlaciones**

		L1 metaphorical competence	delayed retention
L1 metaphorical competence	Correlación de Pearson	1	.707**
	Sig. (bilateral)		.002
	N	16	16
delayed retention	Correlación de Pearson	.707**	1
	Sig. (bilateral)	.002	
	N	16	16

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

The comparison between L1 metaphorical competence and delayed retention yielded a positive relationship since there was a significant positive correlation between both variables ( $r=0.707$ ,  $n=16$ ,  $p<0.002$ , two-tailed). This means that the level of L1 metaphorical competence was very similar with the measure of delayed retention for each subject.

The results of the two correlations allow us to confirm our hypothesis, which is based on the premise that the performance that learners show in decoding the meaning of idioms in L1 will be similar to their performance in retaining the meaning of unknown idioms in L2. This is possible because learners use certain strategies to understand new figurative expressions and metaphoric language. It is evident that understanding the metaphor in L1 has been of great use to appeal to that metaphor in L2 in the comprehension and retention of the target idioms.

## CONCLUSIONS

The challenging nature of idioms has been acknowledged since they are phrases whose meaning are not the sum of their parts. Therefore studies focused on the comprehension and retention of idioms have shown that the identification of the metaphoric theme in L1 might determine the successful codebreaking of idioms. Complex concepts can be represented through the use of metaphors which engage meaning on our mental representations of familiar topics.

This study has explored the metaphorical competence of idioms in the mother tongue in order to verify the features that favor the correct decoding of the 63 target idioms included in a questionnaire. We have identified that when the individual words that make

up the idiom are low frequency, then, it is difficult for learners to get and retain the meaning of target idioms since the metaphoric vehicle becomes hard to understand.

The central issue of this study was to prove a possible relationship between the performance of learners in L1 metaphorical comprehension and the learning and retention of L2 idioms included in a reading text, in the belief that there is a metaphorical competence in L1 that could ease the acquisition of idioms in L2 when encountered in a reading text. Inferential statistic tools such as correlations, demonstrate that this relationship exists to a great extent, however, an item analysis of the idioms retained show that an element of interlingual similarity is also present. Therefore, this is a variable that could be explored in further studies.

## REFERENCES

- Andreou, G. & Galantomos, L. (2008). Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context. *Porta Linguarum* 9, 69-77.
- Aleshtar, M. T. & Dowlatabadi, H. (2014). Metaphoric competence and language proficiency in the same boat. *Procedia. Social and behavioral Sciences*. 98, 1895-1904, doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.620.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.
- Bromberek-Dyzman & Ewert, A. (2008). Figurative competence is better developed in L1 than in L2 or is it? Understanding conversational implicatures in L1 and L2. *Linguistic LAUD Agency*, 706, 1-20.
- Charteris-Black (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), 104-133.
- Danesi, M. (2015). Conceptual fluency in second language teaching: an overview of problems, issues, research findings, and pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 145-153. doi:10.7575/aiac.ijalel.v5n.1p.145.
- Doiz, A. & C. Elizari (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA* 13, 47-82, doi.org/10.12795/elia.2013.il3.02
- Domínguez, A. R. (2008). *Identification, code-breaking and retention of L2 idioms by EFL Mexican students with more and less strategy training*. Unpublished PhD thesis. University of Essex.

- Glucksberg (2001). *Understanding figurative language: from metaphors to idioms*. New York: Oxford University Press.
- Hsueh-chao, H. M. & Nation, I.S.P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style. *TESOL Quarterly* 35(3), 459-491.
- Littlemore, J.(2003). The effect of cultural background on metaphor interpretation. *Metaphor and symbol* 18 (4): 273-288.
- Littlemore, J. & Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabet, M. K. & M. Tavakoli (2016). Metaphorical competence: a neglected component of communicative competence, *International Journal of Education and Literacy Studies*.4(1), 32-39, doi: 10.7575/aiac.ijels.v.4n.1p.32.
- Türker, E., (2016). The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and the frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. *Second language research*, 32(1), 25-48, doi: 10.1177/02676583315593336.

## LA AUTORA

**ROSALINA DOMÍNGUEZ ANGEL** is a full-time teacher at Universidad Autónoma de Tlaxcala. She teaches courses in the BA in English Language Teaching and also in the MA program in Modern Languages and Discourse Studies. She got her MA degree in Applied Linguistics from the UDLA\_P and holds a PhD in English Language Teaching from the University of Essex, United Kingdom. She is currently a member of the SNI, and her research interests are: learner strategies, vocabulary learning, metaphor & idiomatic language and learner trajectories.

## APPENDIX A

### The House on the Hill

A few days before Christmas, Chantal Yardley visited Jacob Samuels in the old People's home.

"Do you know they want to make it disappear?" said Mister Samuels as he looked out of a window. His face was nearly the same red as the hanging Christmas decorations.

He was angry at the thought that the house on "Bright Hill" -- the place of his happy years when his wife Irma was alive -- his house was to be destroyed.

"The people who bought the house said it would be a fine place to raise their children. They really **pulled the wool over my eyes**, if my wife was alive she would not talk to me for a year.

Chantal tried to change the subject. "Do you know it has been almost thirty years?" she asked the old man.

"I remember," said Jacob Samuels. "Irma and I spent the whole week before, calling the people in the community trying to put together a welcome for you."

"A week?"

"Yes," answered the old man quietly. "We saw what was going on with all that violence in the big cities and all the wrong people with guns in the south. We thought all that was not a friendly welcoming environment".

Chantal remembered being a little afraid thirty years ago. No black family had ever lived in the Bright Hill community.

Her husband Rafe was leading the big moving truck, driving their small black car. Rafe stopped the car when they saw fifteen or twenty people in front of their new home on Tully Lane. Someone walked toward them in the street. Chantal's **heart missed a beat**. Then, a man in front of their new house showed a sign written in big colourful letters. It said "Welcome."

People filled Chantal's and Rafe's arms with sweets, cooked dinners and more. There was so much food and everyone **bent over backwards** to make them feel welcome.

"What a day that was," Said Chantal. "What a day," agreed Jacob Samuels.

It was a beautiful community. Children could walk to school or play happily up at the Samuels' house, and their parents need not worry if the children were safe. Most important, nobody wanted to move out of the Bright Hill community just because people moved in who were a little different.

"Remember Mrs. Hancock's picture in the newspaper?" asked Chantal.

"Sure I do," answered Jacob Samuels with a smile, "When Mister and Mrs. Ho came from Vietnam and we drew a little Buddha on their welcome sign." Everyone in the neighbourhood **took a shine** to the Ho family right away

"Then the men in white cloth came," said Chantal.

One morning there were men standing in front of the Ho family's house. The men were covered from head to toe in white cloth, with holes cut out for their eyes. One of the

men held up a wooden cross and set fire to it. Then **all hell broke loose**. All the people in the other houses on Tully Lane ran out their doors and toward Mister and Mrs. Ho's house. Bob Hobart carried a long, iron-point African war weapon. Jacob Samuels came running wearing a silver Swedish war hat, carrying a meat cutting knife high in his right hand. The men in white cloth flew everywhere, they were much surprised by this sudden appearance of more than fifty people.

Old Mrs. Hancock threw a stick under the feet of a "white cloth" flying around the corner of her house. The man fell. Mrs. Hancock jumped from her front steps onto the man's back and hit him with an empty flower can. Jake Griffin had to pull her off the man. Later Jake said he never knew someone **so long in the tooth** could be that strong. Old Mrs. Hancock died the next year. The Alavi's bought her house. They had fled Iran when the Ayatollah took over. The Sun's from Kunming, China moved into the community soon after; then the Ankoli's from Uganda; the Kummar's from Bombay, India; the Santiago's from Nicaragua. There were parties for all the new people - in the streets or in the house on Bright Hill. And after the battle of the "white cloths," where they **all nipped in the bud**, the community held some kind of celebration almost every week. No other neighbourhood could **hold a candle to theirs**.

Now the house on Bright Hill's **days seemed to be numbered**. In the quiet week between Christmas and New Years, Jacob Samuels sat and thought about his old house. **He racked his brains** trying to think of a solution but he just **drew a blank**.

On a day not long after, Chantal called Jacob Samuels. "Don't **throw in the towel yet**, Rafe says he **can pull some strings** and get the house declared a historic building," said Chantal on the telephone. "That way it could not be torn down. He is going to talk with a friend in the government."

The next morning Rafe hurried off to talk with the town officials. He knew **it was a long shot** but he had to try. Chantal was leaving for work. A funny figure on a bicycle came riding up Tully Lane, wearing a shiny hat and a big red cloth tied around his neck. Chantal laughed. It was Jacob Samuels.

Mister Samuels waved and shouted: "They thought no one would notice if they came quietly and started tearing down the house." He pointed behind him at a big earthmover and two trucks coming up Tully Lane.

Mister Samuels **did not beat about the bush**, he got off the bicycle at his old front door and pulled his special meat knife from under his neck-cloth. The workman driving the earth-mover tried to talk with him. But Mister Samuels would not let the man come close. The workmen for their part, seemed **to be sitting on the fence**. They talked together quietly for a while. Then they climbed into their vehicles, started their engines and drove toward different parts of the little house.

Mister Samuels was everywhere at once throwing himself in front of the earth-mover or a threatening truck, trying **to keep them at bay**. He moved very fast for an old man. Again other people in the community came out of their doors, just as on the day of the "white cloths".



Fred Jantzen wanted to know what was going on. Chantal told him some men had come to tear down the Samuels house on Bright Hill.

**Over my dead body!** Not if I can help it," Fred shouted as **he made a beeline** for the house.

Jacob Samuels took the red cloth from around his neck to wave and defend his house like a Spanish bullfighter. Then one of the trucks drove straight at Jacob. Jacob was slow to move. The truck just missed hitting him. The driver could not turn the truck in time, and ran into the side of the house on Bright Hill. The little house shook.

Everybody **stopped in their tracks**, even the trucks and earth-mover.

Then, out of the blue, Rafe Yardley appeared driving his black car slowly through the crowd, he stopped and showed a paper. "Judge Martin Klein signed a court order this morning," he said. "Nothing can be done to this house until Judge Klein has a hearing about it. The town officials will meet after the New Year holiday. There are enough votes so Bright Hill will be named as a historic house."

Jacob Samuels looked at the sad little house with its broken windows and fallen stones. **It had seen better days**, but it was the most beautiful place in the world to him. "Now, I have to buy it back," he said. "But... I **can hardly make ends meet** as it is"

"We have some saved," said Rafe as he looked toward Chantal. They knew mister Samuel **lived on a shoestring**.

All over the little hill people began to speak up, offering money and willing hands to work, even one of the workmen. They all **saw eye to eye**.

Church bells far off played "Joy to the World."

Rafe stepped to his open car. "The people of France make a wonderful drink called champagne," he smiled. "I was saving this for New Years Eve, but December Twenty Ninth is close enough." Rafe opened some bottles and passed them into the crowd.

The church bells far away played "Should Old Friendships be Forgot."

Then Rafe turned to Jacob Samuels, held a bottle high, and said in a loud voice:

"Here's to Jacob Samuels and all the people of the Bright Hill community. You are the spirit of the real humankind – people who stick together **through thick and thin**. And the voices of the Yardley family and the Sun family and the Kummar family and the voices of all the people who came to Bright Hill from all around the world rose up to meet the bells with happy shouts and bright song.

## TIPOS DE MOTIVACIÓN ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: RETOS Y PERSPECTIVAS

*Sandra Valdez Hernández  
svaldez@uqroo.edu.mx  
Manuel Becerra Polanco  
mbecerra@uqroo.edu.mx  
Felipe Hernández González  
fhernandez@uqroo.edu.mx  
Universidad de Quintana Roo*

### RESUMEN

La enseñanza de inglés a nivel universitario se ha vuelto imprescindible, actualmente el 90% de las universidades llevan inglés u otro idioma como asignatura obligatoria; así los estudiantes llevan inglés en sus curriculas y surge la interrogante ¿toman inglés por obligación o por convicción? ¿Conocen las ventajas que ofrece aprender otro idioma? ¿Qué tipo de habilidades y actitudes desarrolla un estudiante que lleva inglés? ¿Qué tipo de motivación se manifiesta en los estudiantes universitarios? Para responder a estas y otras preguntas llevamos a cabo un estudio longitudinal basado en Gardner (2003, 2005), Lamb (2004) y Dörnyei (2014), con la finalidad de conocer el tipo de motivación presente en los estudiantes de una universidad mexicana. El estudio muestra que, a pesar de la obligatoriedad de la lengua, existe una consciencia social disciplinar de la importancia lingüística de la misma, así como una necesidad personal determinada por el contexto familiar y escolar. Este trabajo brinda un panorama de teorías de la motivación en el aprendizaje de inglés y puede contribuir para ampliar la investigación empírica respecto a la motivación en la enseñanza del inglés.

**Palabras clave:** Motivación, tipos de motivación, estudiantes universitarios, percepciones.

### INTRODUCCIÓN

La Universidad de Quintana Roo en su modelo educativo y con el trabajo de profesores y diversas autoridades han implementado cambios en los mapas curriculares de las diferentes licenciaturas con la finalidad de mejorar y alcanzar altos estándares de calidad. Uno de los cambios curriculares que se dieron fue impartir inglés como una materia obligatoria para todas las carreras. A partir de esa reforma en 2007, en la universidad de Quintana Roo, la materia de inglés deja de ser considerada como asignatura de apoyo y se incluye en los planes y programas de estudio como asignatura general. Motivo por el cual los estudiantes deben poner más atención en la asignatura de inglés pues impacta en su promedio final. De igual modo, los profesores deben tener conciencia del impacto de la materia y buscar las vías para impartir la asignatura tratando de lograr mejores resultados, poner especial interés en la impartición de las clases, aportar conocimientos

de calidad, funcionales e integradores, y conocer los niveles de conocimiento iniciales de sus estudiantes.

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la UQRoo cuenta con un examen de ubicación (EXUBIC), que es aplicado al inicio de cada periodo (primavera, verano, otoño), cuyo objetivo es “evaluar el nivel de inglés de los alumnos universitarios y de los de nuevo ingreso, colocarlos en el curso de inglés que les corresponde y así poder brindarles las herramientas necesarias para alcanzar el requisito de idioma que la universidad les solicita. La mayoría de las carreras debe cubrir cuatro niveles de inglés, por lo que es de particular importancia conocer el nivel con el que llegan los estudiantes, pero también es necesario conocer sus expectativas, conocer los intereses y la motivación que tienen por estudiar inglés. Es además necesario investigar si logran esas expectativas, si su motivación se conserva o cambia, y cómo esta dinámica varía entre niveles, carreras y contextos. De acuerdo a la literatura la motivación varía constantemente en los estudiantes no permanece estática por lo que es importante observar sus variables.

Este tipo de investigación no se ha llevado a cabo en la institución, por lo cual consideramos necesario observar todos estos cambios para conocer cómo terminan los estudiantes los niveles de inglés, conocer si se cumplen sus expectativas, conocer sus esfuerzos y logros desde su particular punto de vista, desde su sentir.

Los profesores por su parte son factor importante y a ellos también merece la pena observarlos y entrevistarlos. Estos resultados nos pueden mostrar cómo llegan los estudiantes al inicio de ciclo, como terminan y como se van con respecto a su motivación en el aprendizaje de inglés. Es particularmente interesante saber si consideran que logran alcanzar aprendizajes significativos y hacer comparaciones entre las encuestas y los exámenes. De igual modo conocer los intereses y motivaciones de los profesores por sus estudiantes y las estrategias que emplean o no para incentivar la motivación por aprender inglés, si en su camino tratan de forjar aprendizajes significativos y para la vida de los estudiantes.

El presente estudio tiene un corte longitudinal, emplea como objeto de observación y análisis diferentes muestras de los cursos de nivel intermedio del Centro de Enseñanza de Idiomas durante los ciclos de primavera, verano y otoño de 2014, 2015 y 2016. Para poder hacer comparaciones y contrastes de variables respecto de la motivación de los estudiantes, se decidió analizar el nivel intermedio dado que es el último nivel de requisito para titularse en la mayoría de las carreras de las UQRoo, es decir es el nivel en el que los estudiantes pueden mostrar si aun están motivados por aprender inglés. El objetivo de la investigación es identificar qué tipo de motivación predomina entre los estudiantes universitarios y cómo ésta se manifiesta en los diferentes ciclos y carreras en el nivel intermedio.

## MARCO TEÓRICO

La motivación tiene diferentes acepciones, algunas sencillas, algunas complejas que refieren a aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento. De acuerdo a la Real Academia Española RAE, es el conjunto de factores internos y externos que determinan las acciones de una persona.

Dörnyei (2011) menciona que la motivación tiene relación con los procesos mentales que se relacionan con la planeación de objetivos, formación, generación de la tarea, implementación, control y evaluación, todos estos procesos se dan en diferentes fases y están asociadas con diferentes motivos del individuo. (p.6) Gardner (2006) señala que un estudiante motivado es el que tiene metas establecidas, se esfuerza, es persistente, tiene el deseo, muestra afecto positivo, tiene expectativas, es autoeficaz y tiene motivos para lograr sus metas.(2) Menciona que el contexto puede ser un factor determinante para que un estudiante permanezca motivado, viendo todo esto a través de su modelo socio-educacional, haciendo principal hincapié en la motivación por aprender y la motivación por aprender en el salón de clase. (p.8) También menciona que la integración y las actitudes hacia el aprendizaje ejercen una gran influencia en la motivación. (p.11)

La motivación por aprender inglés desde el modelo socio-educacional de la adquisición de una segunda lengua de Gardner (1985), destaca que la motivación no es una característica particular de un individuo, sino también las características generales aplicadas a la oportunidad de aprender por parte de los estudiantes. Asimismo, menciona que las formas de aprender difieren de acuerdo a sus antecedentes lingüísticos, la correlación de conocimientos y la evaluación de los mismos factores que están directamente relacionados con el ambiente de aprendizaje, lo que se conoce como actitudes hacia el aprendizaje. (p.2)

Para esta investigación tomaremos el concepto de motivación como el deseo vehemente o entusiasta, débil o profundo por aprender algo, más específicamente por el aprendizaje de inglés para comunicarse y como un instrumento para fines futuros. En los contextos formales de aprendizaje, la motivación es uno de los factores primordiales y quizás más estudiados, de acuerdo a Coll (2011), especialmente en cuanto a motivaciones intrínseca, extrínseca, integradora e instrumental, que son en gran medida los aspectos correlacionales en los que se orienta el interés de esta investigación; los efectos y los intereses particulares y académicos de los estudiantes que les permiten concluir satisfactoriamente sus cursos. Pintrick y Schunk (2002) subrayan que la motivación es un factor importante que influye significativamente en todos los aspectos de la enseñanza aprendizaje. Kramsch, 2001, citado en Lamb (2004), menciona que aprender una lengua refleja capacidades e intereses individuales, sociales y lingüísticos del individuo, tiene connotación social, histórica, emocional, moral y cognitiva. (p.2)

Cabría en este momento hacer mención de los aprendizajes significativos. Coll (2011) citado en Davies (2009), menciona que la definición misma de aprendizaje significativo supone que la información aprendida es integrada en el nuevo material, que para esta actividad la memoria juega un papel importante pues se activa lo aprendido con anterioridad y lo nuevo para aportar nuevos conocimientos o reforzar los ya adquiridos. Menciona que, lo que se aprende significativamente es significativamente memorizado y que este tipo de memorización tiene poco que ver con la memoria mecánica, que permite la reproducción exacta del contenido antes memorizado. El aprendizaje significativo asegura la memorización en la medida en que lo aprendido se integra en la red de significados del estudiante y la actualización de esquemas de conocimientos.

Las investigaciones sobre la motivación han tenido gran auge en contextos europeos y americanos, desde Gardner y Lamber (1972) comenzaron con estudios de la motivación y las actitudes en Canadá, Gardner (1985) investigó las variables afectivas de estudiantes de francés, Chen y Warden (2002) las variables afectivas respecto al inglés en China; investigación en adolescentes por Clément, Dörnyei y Noels (1994), en Alemania y en Brasil; cabe señalar que el interés por esta línea de investigación es creciente en el extranjero, también hay estudios en México, Méndez (2012), pero es necesario ampliar los estudios para mejorar nuestras las practicas en nuestro contexto.

Un gran número de investigadores han estudiado el papel que pueden tener las actitudes del alumno de idiomas hacia su propia cultura y hacia la cultura del idioma que se aprende en la competencia lograda. A este respecto, Brown (1973, 1987, 2007) menciona que, ya que una actitud positiva hacia la comunidad hablante del idioma extranjero parece conducir a una mayor motivación, una de las funciones del profesor es la de fomentar una visión abierta y favorable del grupo lingüístico y comunidad cuya lengua se estudia. El modelo sociocultural de la adquisición de una segunda lengua de Gardner (1985) también argumenta a favor de esta posición y afirma que este cambio positivo de actitud debería ser considerado uno de los posibles resultados no lingüísticos de la enseñanza de un idioma, posición que es también compartida por Spolsky (1985). Existen otros estudios que mencionan que el contexto y el ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes juega también un papel importante en la motivación, por ejemplo Lamb (2004) cita Hickey, 1997, McGroarty, 2001, Dörnyei y Otto, 1998, quienes mencionan que los atributos del estudiante y sus actividades están profundamente influenciadas por su entorno y su ambiente sociocultural, de tal forma que su motivación tiene que ver directamente con la interacción del individuo y su medio ambiente, que son diferentes tipos de motivación los que conducen al individuo y que éstos operan en diferentes niveles, de acuerdo a su experiencia. Dörnyei (2014) menciona que sin motivación suficiente, aun los estudiantes con las mejores habilidades no son capaces de lograr tareas a largo plazo (p. 20).

En un estudio realizado por Johnson (2006, citado en Davies, 2009, p. 4) en el cual estudiantes universitarios tomaron inglés desde un nivel inicial, se encontró que aquellos que tuvieron experiencias positivas y una impresión más favorable de sus maestros de inglés, en sus cursos de inglés, se desempeñaron mejor que quienes tuvieron experiencias negativas e impresiones negativas de sus maestros. En el mismo estudio se establece que hay un tipo de enseñanza de idioma inglés que es claramente más efectiva y que compite exitosamente con escuelas comerciales privadas en México: los centros de idioma universitarios en los que prevalece agrado y esperanza. En el CEI de las UQRoo se comparte ese agrado y esperanza de que los estudiantes van a aprender y a salir adelante, aprovechar esos conocimientos y a comunicarse en el idioma y a lograr experiencias positivas. Por lo que como sugiere este autor, para el nivel medio superior y superior, se debe poner especial atención en aquellos cursos impartidos por profesores dentro de la misma institución del Centro de idiomas, en los cuales se haya tenido éxito y en los que no para evitar esos errores. Una mexicanización de los programas y metodología basados en la práctica efectiva actual en la enseñanza de educación pública en el idioma inglés así como proveer resultados y evaluación periódica, que involucre a los mejores profesores puede lograr aprendizajes efectivos y mejorar la enseñanza del idioma inglés de manera significativa. (p.8)

La estrategia de enseñanza utilizada por el CEI de la UQRoo que es el enfoque comunicativo por competencias, a través de los cuatro niveles impartidos de manera obligatoria, resulta interesante de analizar para saber cómo se está implementando, cómo llegan los alumnos, y cómo continúan en el proceso, qué tipo de motivación predomina y sus intereses respecto al inglés. Son diferentes aspectos los que debemos tomar en cuenta para hacer perdurar la motivación en nuestros estudiantes, de acuerdo a Dörnyei, son aspectos fundamentales para los profesores y estudiantes de lenguas.

**Componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula de L2, según Dörnyei (2001).**

Dörnyei menciona que para que exista motivación en la clase de forma permanente y para incentivar la motivación, se deben crear las condiciones básicas motivadoras en el aula, entre ellas generar una fuerte cohesión en el grupo para establecer lazos más fuertes y de éxito entre los estudiantes, incrementar las expectativas de éxito por parte de los estudiantes, crear y emplear materiales relevantes de estudio para los alumnos.

<b>Condiciones básicas motivadoras en el aula.</b>		
<b>Cohesión grupal</b>	<b>Expectativas de éxito</b>	<b>Materiales relevantes</b>
-Promover la interacción y la cooperación entre los alumnos. -Usar actividades para	-Proporcionar la suficiente preparación antes de la actividad (pre-actividades). -Ofrecer ayuda.	-Usar técnicas de análisis de necesidades para encontrar las características e intereses específicos de

<p>romper el hielo al principio del curso.</p> <p>-Usar regularmente tareas en grupos pequeños, donde los estudiantes se puedan integrar.</p> <p>-Animar y organizar, actividades extracurriculares y salidas fuera del aula.</p> <p>-Evitar parejas fijas de alumnos.</p> <p>-Incluir actividades que permitan el éxito conjunto de las metas del grupo, o juegos de competición en pequeños grupos.</p>	<p>-Permitir que los alumnos se ayuden entre sí.</p> <p>-Dejar claro el criterio de éxito.</p> <p>-Establecer un modelo de éxito.</p> <p>-Considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje</p>	<p>los alumnos.</p> <p>-Establecer las metas e intereses, y después incluir esto en el currículo tanto como sea posible.</p> <p>-Relacionar los temas con las experiencias del día a día y las experiencias previas de los estudiantes.</p> <p>-Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.</p>
---	---	---

Tabla 1. Condiciones de motivación en el aula. Fuente: elaboración propia a partir de Dörnyei (2001).

## METODOLOGÍA

La presente investigación se lleva a cabo bajo un enfoque cuantitativo, se trata de una investigación descriptiva y correlacional; pues busca especificar propiedades y características significativas del fenómeno de estudio; en este caso la motivación, a través de la recolección de datos numéricos y análisis estadístico (Hernández, 2014). Se describen las variables, actitud hacia el aprendizaje, motivación intrínseca y motivación integrativa y se analiza su relación con carrera. Los datos obtenidos se obtuvieron a través de la aplicación del instrumento denominado Attitude Motivation Test Battery AMTB siguiendo el enfoque socio cultural de R. C. Gardner(1985), dicho instrumento cuenta con 62 reactivos con una confiabilidad de .85 perteneciente al Alfa de Cronbach, tomando en cuenta que, para el tipo de investigaciones mediante la validación del instrumento es aceptable el .70 como medida mínima. Para la presente investigación se seleccionaron 16 reactivos del cuestionario original, mismos que fueron adaptados de acuerdo al contexto y necesidades del presente estudio. La adaptación del instrumento no fue validada con el análisis de Alfa Cronbach, pero fue validada mediante la revisión por un profesor especializado en el área, posteriormente fue realizado un pilotaje con 10 alumnos con la finalidad de identificar errores gramaticales e instrucciones erróneas sobre los reactivos. Asimismo, con la intención de indagar en otros aspectos relacionados con la motivación y actitud hacia el aprendizaje del inglés, se diseñaron dos entrevistas alternas, una para profesores con la integración de 12 reactivos que intentan conocer los aspectos inmersos en la motivación de los alumnos en su aprendizaje, por otra parte, la segunda encuesta con 17 reactivos se enfoca en identificar las perspectivas de los alumnos en

relación a su propia motivación. Ambas encuestas se están todavía aplicando y los datos aun no son abordados en el presente reporte de investigación.

El presente artículo contiene solamente información de la encuesta adaptada de R. C. Gardner(1985). La colecta de información para esta etapa fue mediante cuestionarios aplicados de manera directa y analizados con el programa de Excel, Microsoft Office Excel 97-2003. Para esta etapa se analizaron 100 encuestas aplicadas a grupos de diferentes carreras de inglés intermedio de la universidad de Quintana Roo, en tres ciclos, primavera, verano y otoño de 2014, 2015 y 2016. Los resultados más significativos se presentan y describen en graficas en la sección de primeros hallazgos. De antemano, sabemos que los resultados no son suficientes , puesto que son aspectos preliminares, mismos que se complementaran con los datos recabados derivados de los dos instrumentos aplicados posteriores a los alumnos y profesores.

## PRIMEROS HALLAZGOS

La motivación por aprender la lengua, comunicarse en diferentes contextos y con distintas personas se manifiesta en todas las carreras de la universidad de Quintana Roo. De acuerdo a las encuestas aplicadas, el deseo de interactuar con la comunidad lingüística es una de las prioridades de los estudiantes de nivel intermedio, por lo que se percibe que los estudiantes conservan motivación intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa al concluir sus niveles de inglés. Este tipo de motivación interviene favorablemente en la perseverancia en el aprendizaje de inglés y en el deseo positivo de comunicarse con extranjeros.

La mayoría de los estudiantes expresaron que tienen una actitud bastante favorable respecto al aprendizaje de inglés.

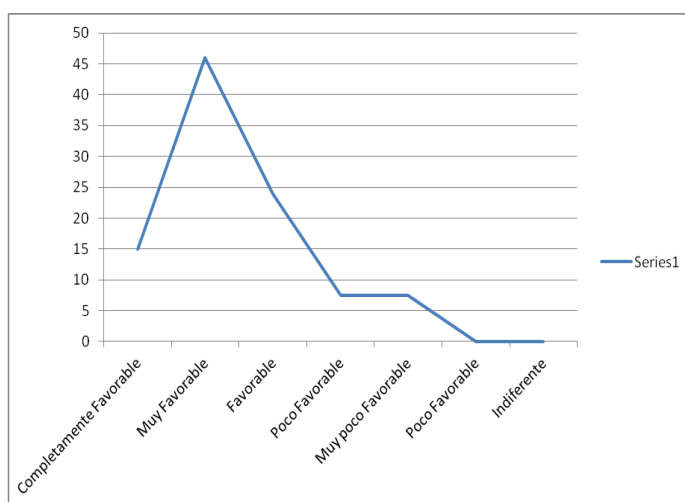


Figura 1. Actitud hacia el aprendizaje de inglés



En lo que respecta a la motivación integradora los estudiantes manifiestan que tienen una actitud positiva respecto a los hablantes de inglés, probablemente basado en experiencias positivas, dado que la situación geofigura de nuestro estado nos permite la interacción con personas de habla inglesa y dado a que es un estado eminentemente turístico se tiene la cultura de tratar bien a los visitantes, mismos que al recibir afecto y actitud positiva tienen a comportarse del mismo modo.

A este respecto y argumentando los puntos, Brown (1973, 1987) rescata que una actitud positiva hacia la comunidad hablante del idioma extranjero parece conducir a una mayor motivación por aprender el idioma y por ende una mejor y más fácil adquisición de la lengua.

Entre las funciones del profesor, como menciona Brown, está el fomentar aprendizajes significativos y memorables, que apoyen la cooperación e integración entre las partes, así como fomentar una visión abierta y favorable del grupo lingüístico y de la comunidad de la lengua que se estudia. La Tabla 2 hace evidente una actitud positiva por parte de los estudiantes hacia las personas de habla inglesa. Quizás motivados por el deseo de poner en práctica los conocimientos adquiridos, quizás por el hecho de ver sus sueños cristalizados y sus conocimientos autoevaluados es lo que los hace actuar de forma positiva y favorable con los angloparlantes.

La mayoría expresó que tienen una actitud completamente favorable con respecto a las personas de habla inglesa. Esto coincide con lo que menciona Lamb (2004), en su estudio en Indonesia, que los estudiantes tienen una actitud positiva respecto al inglés, esto también es evidente en nuestra comunidad estudiantil.

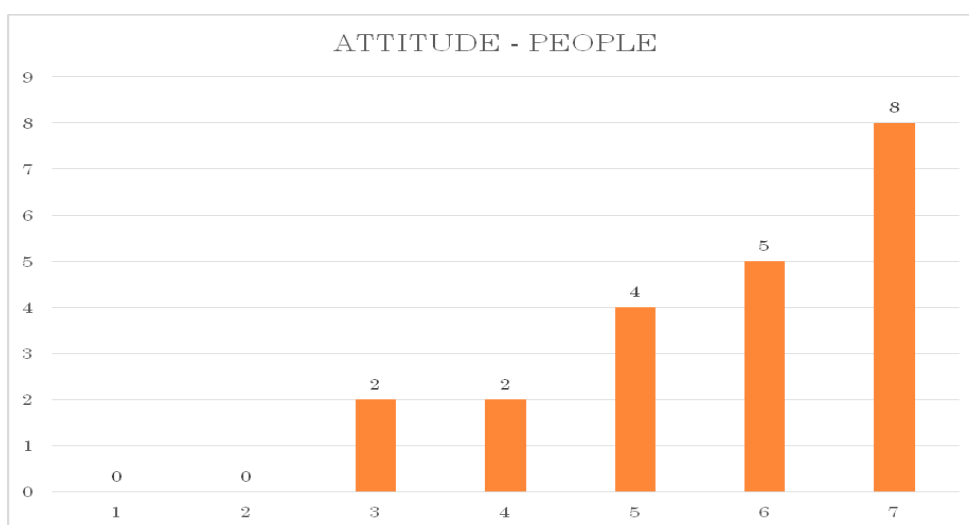


Figura 2. Mi actitud hacia la gente de habla inglesa

También es interesante mencionar los aspectos instrumentales y como se hacen evidentes las necesidades y los intereses de los estudiantes por estudiar en el extranjero conseguir una beca y hacer estudios en otro país son parte primordial de la juventud actual. Éste es un aspecto de interés en el pasado pero aun más en el presente en que la movilidad y el intercambio están en voga. Así más de la mitad de los estudiantes expresaron que tienen una muy fuerte motivación por aprender inglés, especialmente por cuestiones derivadas de su carrera como conseguir un buen trabajo, hacer estudios en el extranjero y conseguir una beca.

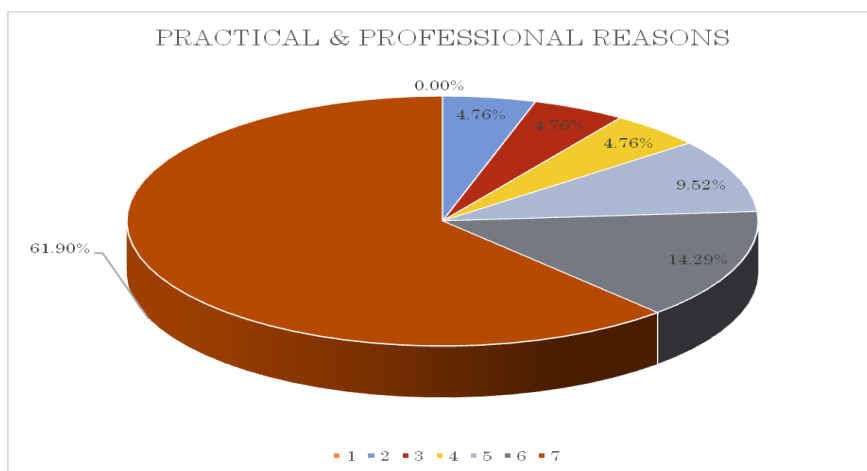


Figura 3. Motivación por razones profesionales y prácticas

Con relación a su carrera existe una correlación lógica respecto a los intereses y motivación por carrera, en donde se expresa gran interés por parte de los estudiantes de licenciatura en lengua inglesa, que por cuestiones de su índole se esperaban resultados positivos, sin embargo también se observan resultados positivos en la mayoría de las carreras de índole social como Relaciones Internacionales, Derecho que pueden tener contacto directo con personas extranjeras. Es de particular interés mencionar que las ingenierías y las humanidades también expresan tener motivación por aprender inglés, quizás en menor medida pero el deseo lo tienen, por lo que es nuestra tarea motivarlos un poco más para que logren los estándares deseados.



Figura 4 Motivación por carrera

Uno de los items tuvo de la función de identificar si los estudiantes llevan inglés sólo por obligación, dado que es una asignatura general obligatoria para todas las carreras en la UQRoo. Por lo que se les preguntó si tomaban inglés sólo porque era obligatorio. Lo cual con agrado se muestra que no estudian sólo porque está en su mapa curricular, sino porque les agrada estudiarlo. En los tres años del estudio se evidenció con un 30% que dijeron si estudian por obligación, mientras que el 70% restante expresó que les interesa. Resultado que se muestra en la figura 5.

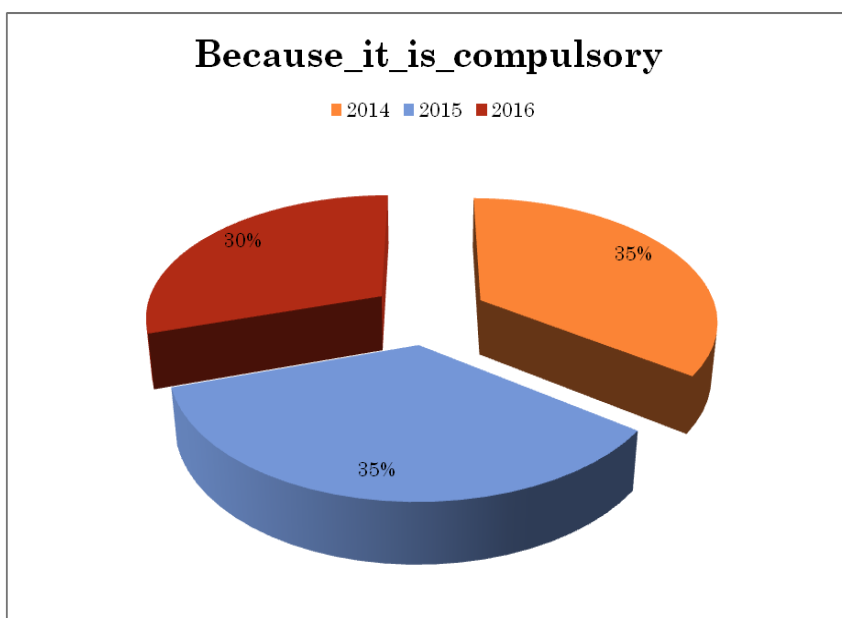


Figura 5. Estudio inglés porque es obligatorio.

En las figuras se observan resultados que pueden hacernos reflexionar nuestras prácticas educativas como profesores de que no debemos guiarnos por las apariencias de que los estudiantes no están motivados para aprender inglés, y que sólo lo estudian porque es una materia obligatoria. Por el contrario, los estudiantes tienen el deseo, el interés y la actitud positiva para comunicarse, por conocer la lengua y la cultura inglesa. Es entonces tarea de los docentes buscar alternativas que promuevan aprendizajes significativos e incentivar su motivación.

Ellis (1985 p.119) menciona que para que los procesos de éxito y motivación entren en juego y que se produzca interacción entre ellos, es necesaria la participación activa del profesor, pues él puede manipular la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico del alumno y que de alguna manera puede incentivar o lapidar esa motivación. Por tanto es necesario conocer los factores y procesos que determinan la motivación de los estudiantes con el fin de fomentarlos. Dörnyei y Ushioda (2013 p. 109) menciona que los profesores tienen un rol muy significativo en el proceso de aprendizaje, que cada profesor tiene un efecto en los estudiantes, por lo que significa una herramienta motivacional muy poderosa.

## **REFLEXIÓN DE PRIMEROS HALLAZGOS**

Los resultados hasta ahora muestran que la motivación instrumental y la motivación integrativa están presentes en la mayoría de los estudiantes independientemente de su carrera, que la mayoría presenta motivación intrínseca inicial y deseos por estudiar en un país de habla inglesa. Pues expresan que aprender inglés puede ser gratificante y que a su vez les puede ayudar a cumplir otros propósitos académicos y sociales.

Hasta ahora podemos expresar que identificar la motivación de los estudiantes es un factor que puede ayudarnos a reflexionar nuestras prácticas y necesidades en el aula, para conservar, fomentar e incrementar los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua.

## **REFERENCIAS**

- Brown, H. D. (1973). Affective variable in second language acquisition. *Language Learning. A journal of Research in Language Studies*, 23(2), 231-244.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy*. NY: Pearson Longman.
- Clément, R; Dörnyei, Z. & Noels. K.A (1994) Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language learning*,44(3), 417-448.

- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(3), 1-22.
- Dornyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, Motivating teachers*. United Kingdom: Cambridge.
- Dornyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford:Oxford University Press.
- Gardner, R. C y Lambert, W.C. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA:Newbury House.
- Gardner, R. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. (2006). Motivation and Second Language Acquisition. *Seminario sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones de Lenguas Modernas de Graz*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Plenary talk 2005: Canadian Association of Applied Linguistic/Canadian Linguistic Association. Canada.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1). pp. 3-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.04.002>.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: Grupo Anaya.
- Masgoret, A & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 123-163.
- Hernandez, R., Fernandez, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Spolsky, J.B. (1985). Formulating Theory of Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(3), 269-268.

## **LOS AUTORES**

**SANDRA VALDEZ HERNÁNDEZ.** *Licenciatura en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo. Maestría en Educación por EL Instituto de Estudios Universitarios. Del 2008 a la fecha se desempeña como profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo. svaldez@uqroo.edu.mx*

**MANUEL BECERRA POLANCO.** *Licenciatura en Lengua Inglesa. Maestría en Educación con énfasis en tecnología, por La universidad de Quintana Roo. Es profesor investigador e investigador de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo. mbecerra@uqroo.edu.mx*

**FELIPE HERNÁNDEZ GONZALEZ.** *Es profesor investigador e investigador de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo. fhernandez@uqroo.edu.mx*

## DO TEACHERS IN TRAINING FROM UDG ACTUALLY HAVE WHAT IT TAKES TO TEACH IN PRIVATE UNIVERSITIES?

*Liliana María Villalobos Gonzalez  
lvillalobos@csh.udg.mx  
Vanessa Noemí Medina Castro  
vanessamdnc@outlook.com  
Ariana Lizbeth Duran Serrano  
nelexschool.rn@gmail.com  
Universidad de Guadalajara*

### ABSTRACT

Two general matters regarding a Teaching English as a Foreign Language (TEFL) B.A. at Universidad de Guadalajara (UDG) are thoroughly discussed. Such issues include whether or not the *Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera* (LIDILE) is rightfully preparing its undergraduates to compete in the outside world, but particularly in the private university sector. Another major concern under the scope of this study is the identification of what the ideal English teacher profile is in order to be hired at private universities in Guadalajara. The study was carried out in 2016 by the authors (a teacher and two students from the B.A.) and collaborators. Moreover, 12 language departments in private universities were visited and their department chairs interviewed so as to collect data to address the matters previously mentioned. Having gathered and analyzed the data, we suggest that even though the curriculum of LIDILE is well-structured and somehow complete, there are different areas that need to be enhanced in order for students to meet all the requirements that private universities demand. Such areas include the use of technology and the development of English for Specific Purposes classes. This study is a call for coordinators and directors of other university programs to reflect on what their curriculum is preparing students, as well as for teachers in training to analyze their profile as English language teachers.

**Keywords:** English as a Foreign Language, English Language Teaching, Teachers in Training, Teachers' profile, Undergraduate Program

### INTRODUCTION

Nowadays, learning English has become a priority for many people and institutions have taken this priority into consideration within their curriculum. Due to that English classes are now mandatory for many students and some of them are even required to achieve a certain level of the language and get certified in order to graduate from a bachelor's degree. Nevertheless, students go through many evaluations before applying for an official certification and along the process teachers tend to complain about students' performance, but who is in charge of evaluating teachers' performance? (Madrid, 1997).

This leads us to think about the preparation a language teacher must have in order to develop the necessary skills to teach and evaluate students' progress, but also what a qualified teacher is and the qualifications institutes require from teachers in order to hire them. König, Lammerding, Nold, Rohde, Strauss, and Tachtsoglou (2016) study on teachers' professional knowledge for teaching English showed that "teacher knowledge with respect to TEFL is a multidimensional construct" (p.320). Teachers not only teach a grammar point nor new vocabulary but a set of strategies to develop language skills and also cultural awareness. Moreover, a European study proposes that knowledge and understanding is as important as dominating strategies and skills in an educational context and being aware of the values that surround the individuals (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & McEvoy, 2004). Consequently, to answer previous questions standards were needed in order to classify what being a qualified teacher is and most important, to whom.

Thus, this study has two objectives; one is to provide teachers -interested in working as English instructors in private universities in Guadalajara- the institutional requirements needed in order to have a possibility of being hired. The second aim is to detect if the *Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera* (LIDILE) provides its students with all of the qualifications needed to full fill these requirements. As Sinnema, Meyer and Aitken (2016) mention "policy makers have turned to teaching standards as a level for educational improvement" (p.295). According to the previously statement, we believed that creating a standardized profile for English language teachers would be beneficial for both parts: teachers in training and training programs. Regarding this topic, a Cuban study supports this idea by suggesting that "professional development is an important element to be considered, however, no indicators have been defined to evaluate and guide their performance" (López & González, 2013, p.63). Unfortunately, a study carried out by José Luis Ramírez (2013) shows that research in the area of teaching and learning of foreign languages is not considered a priority for public institutions in Mexico. This lack of interest in the area of foreign languages could be one of the reasons why there is not a standardized profile for English language teachers.

This study gathered information from private universities in Guadalajara, because the majority of the students (who were enrolled in their last semester of the B.A. while this research was carried out, January to May 2016) were interested in working in the private sector. At this point of the bachelor, all 30 pupils of LIDILE should demonstrate the same profile stated by the *Universidad de Guadalajara* (2014):

The graduates in *Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera* have an advanced command of the English language and they are also able to master the four communicative skills applying linguistic and pedagogical knowledge required to teach English as a foreign language professionally, that is, in an efficient, coherent, and appropriate manner. Likewise, they are professionals aware of the importance of the continuous development, as a person and a teacher, as well as of the role that they have in the education system. (para. 2, own translation)



Based upon this, we were interested in discovering if the actual student profile matches with the one stated by UDG and if this profile is what the private universities are looking for.

*Universidad de Guadalajara* is known as an institution that trains students to become excellent professionals within their area, and the *Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera* (LIDILE) has been recognized as a “Programa Educativo de Calidad” (which is a certification that indicates that a program holds an updated curriculum with qualified professors with the aim to prepare competitive individuals for the working area). Even though this type of certification proves the quality of the B.A., it could be observed that there were some aspects that need to be improve. Such aspects include language proficiency and the mastering of skills in all types of teaching context. The program consists of eight semesters of different subjects related to language teaching, during the semesters third to sixth students have to teach English in a professional practices program called *Programa Abierto de Lenguas* (PAL) where they are observed by teachers of the bachelor. Another requirement for students enrolled in the program is to take the Test Of English as a Foreign Language (TOEFL) with the aim to obtain at least 500 points, but these aspects do not seem enough in order to become a competent language teacher, and especially at high levels of education.

In order to address the objectives of this study, the results are divided in three sections. The first section specifies the requirements that private universities in Guadalajara require for a job as a language teacher. The second part contains a comparison of a general teacher profile based on the information that was gathered from the universities, and the teacher’s profile of students graduated from LIDILE. Finally, the third section is a description of LIDILE students’ current context. Whether they are working or not, in what type of institution they are working in and the satisfaction they have from their current jobs.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

There are many universities within the metropolitan area of Guadalajara, that compete among them, trying to be the first choice to study a major. All of them are different in some aspects, but they also have certain things in common. Firstly, they all have to fulfill legal requirements. As White, Martin, Stimson, and Robert (1991) mention, “As an institution, the school will have to conform to whatever legal requirements are laid down for such institutions, and it will normally be registered with the appropriate authority as an employer and tax payer” (p.6). In other words, legally speaking there should be no difference among schools. However, academically institutions start being different from one another; they have different customs, beliefs, curricula content, evaluation criteria, etc.

Many factors are involved in how schools have different levels of success. Starting with the premise that, as White et al. (1991) said, “A school exists to provide an

educational service to its clients [...] and other stake holders” (p.8). It is necessary to analyze how each school carries this service out. That includes the kind of teachers each of them hire, the requirements that a teacher has to fulfill, if schools worry about hiring teachers who share or respect their traditions, etcetera. This may not sound important to take into consideration when hiring a new teacher, but this might just be what the school should worry about. As claimed by White et al. (1991), “All organizations have a history and traditions, rules and regulations (often unspoken), ways of doing things, and conventions governing relationships, which together constitute the culture of that organization” (p.17). If a university is a place with its own culture and regulations, it should be a priority to hire teachers who will not struggle to follow and accept these traditions and culture (customs and beliefs). In addition, it is also mentioned by White et al. (1991) that one of the most crucial aspects of an organization which can determine its success, is its cultural characteristics.

It is at this point when it is crucial to discuss the importance of hiring the appropriate candidates for a teacher’s position. In order to hire the best, most universities ask candidates to teach a demo class before being accepted, and/or require experienced teachers who are able to work independently. However, teaching a demo class is not the only requirement teachers are asked for and they may vary from institution to institution.

The B.A. in Teaching English as a Foreign Language of the *Universidad de Guadalajara* provides future teachers with the necessary experience in not only teaching but also lesson planning. Nevertheless, those are not the only characteristics required by private universities in Guadalajara. In his study about the impact of a professional development program Giraldo (2014) said that “these programs must be based on teachers’ philosophies and needs and effectively articulate theory, practice, experience and reflection” (p. 63). Therefore, it is important for teachers in-training programs to provide their students with the best.

As mentioned before, there are other aspects to take into consideration besides having a B.A. degree. That is necessary because, as mention by White et al., (1991) “[t]he careful selection of a candidate for a well-defined vacancy can be of great benefit to a school. Not only is a good fit between person and job ensured, but the procedure itself demonstrates an openness and integrity that can improve morale” (p. 35). That is why even among candidates who hold the same major it is necessary to have an appropriate filter, look for other important characteristics, in order to make the right decision.

As White et al. (1991) said “A job description becomes a concise description of normal duties as well as a clear statement of occasional subsidiary activities” (p. 36). There are some universities which post advertisements and job offers; however, not all of them post the actual job description. In addition, “[t]he job description form stands as a guide to tasks and performance. It should also lead the manager to define the qualities of the person needed to fill the post” (White et al., 1991, p. 39), and if this is not clarified at the moment of the interview, this could lead to some limitations in the recently hired teacher who might be underqualified.

Concerning this, it is essential to discuss the profile and characteristics an English teacher should have in order to be considered as a good or effective teacher and in consequence, to be a good candidate for the position. Then, what is a good foreign language teacher? According to Borg (2006) as cited by Al-Omrani (2008) there are five aspects should be considered: “personal qualities”, “pedagogical skills”, “classroom practices”, “subject matters” and “psychological constructs such as knowledge and attitude”. These aspects are similar to the ones proposed on the *European Profile for Teachers Language Education* (Kelly et al., 2004). This profile is divided into four sections: “Structure, Knowledge and Understanding, Strategies and Skills and Values.” For Girard (1977), as cited by Borg (2006), the good language teacher is one who “makes his/ her course interesting, teaches good pronunciation, explains clearly, speaks good English, shows the same interest in all students, make students participate, and shows great patience” (p. 6). Scrivener (2011) and Kumar (2006) describe the good teacher in terms of playing different roles. For Kumar (2006), the language teacher is a philosopher “mastery of the subject”, guide “help students and provides remediation”, and friend “good rapport.” Both Scrivener and Kumar mention the importance of good rapport.

As it is evident, there is no specific profile for the language teacher; nevertheless, it is obvious that these authors mention similar characteristics. The first two descriptions (the ones provided by Borg and Kelly) are broad categories while the other two (Scrivener’s and Kumar’s) are specific characteristics. Those specific descriptions can even be put into the first two. Thus, for purposes of this study, Borg classification will be considered.

A study by Simon Borg (2006) on the distinctive characteristics of foreign language teachers, states in its findings the need of setting specific characteristics for specific contexts and the value of comparisons between insiders and outsiders of the language classroom. It is this need of a profile that has led us to investigate what the requirements of private universities are in order to hire their teachers and to compare them with the characteristics current in-training teachers have.

There is a need to remember that an organization needs from people, and each person as individual is an important part of it. According to Carpenter, Bauer and Edrogan (2010):

Principles of management are concerned with organization-level outcomes such as economic, social, or environmental performance, innovation, or ability to change and adapt. However, for something to happen at the level of an organization, something must typically also be happening within the organization at the individual or team level. (p.39)

Consequently, whatever method is used in selection, organizations or institutions have to be clear about what is expected from each member in order to succeed, as well as candidates for a job in such institutions must be qualified and have a certain degree of

knowledge about the organizational culture of the workplace, in this case, a private university.

## **METHODOLOGY**

In order to address the objectives of this study, qualitative research was carried out. In doing so, 17 students (including two of the authors) from eight semester in the *Licenciatura en la Docencia del Inglés como Lengua Extranjera* from the University of Guadalajara participated to obtain the data. This was during the calendar 2016 (January to June).

To gather the necessary data for the study, students selected seventeen different private universities in the state of Jalisco. Those universities were ITESO *Universidad Jesuita*, *Universidad Autónoma de Guadalajara* (UAG), *Universidad Panamericana* (UP), *Universidad UNIVER*, *Universidad del Valle de Atemajac* (UNIVA), *Universidad LAMAR*, *Universidad Marista de Guadalajara*, *Universidad Técnica de Guadalajara* (UTEG), *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (ITESM), *Universidad Interamericana Para el Desarrollo* (UNID), *Universidad Tec Milenio*, *Universidad Cuauhtémoc*, *Universidad Enrique Díaz de León*, *Universidad del Valle de México* (UVM), *Universidad América Latina* (UAL), *Universidad de Especialidades* (UNE), and *Universidad Tecnológica de Jalisco* (UTJ). Students were interested in obtaining a job at higher education in the private sector. Therefore, they wanted to be aware of all the aspects needed for that.

To start with the data collection, each student selected a university and find out the language program to go to obtain all the instruction needed. The information that was being looked for was the requirements institutions asked for in order for hiring a language teacher, in this case an English teacher. The majority of the students (eight) visited the campus, others (six) contacted them through a phone call and a minority (three) preferred to do it through e-mail. Nevertheless, it was not possible for all students to collect complete information or any information because the institution did not give any answer, the institution was not hiring at that moment or the institution preferred to give priority to graduated students from the same university. Therefore, data was obtained only from 12 universities.

The following task was to ask for a job in a different university than the one students had previously gone to. The purpose of this assignment was to obtain more information about the requirements and responsibilities that is needed to follow before and once you enter as a professor of these institutions.

After those two steps, specific surveys were given to LIDILE students so as to know if they were currently working, the institution they worked at, and the level of satisfaction while working there. Or if they are not working at the moment as English teachers, the reason why. The samples were given to pupils of each semester (second, fourth, sixth and eighth), with the purpose of finding out whether students are getting

ready or helping themselves to be better prepared when they finish the B.A., and become able to have a job in a well-known and respectable institution.

Finally, once the data was collected, the last issue to address was the description of a general profile for English teachers and its comparison with the profile required by the major. For that purpose, data was organized in tables and graphs.

## RESULTS

### *Requirements of private universities in Guadalajara*

An important point of our research was what private universities in Guadalajara require from applicants to be accepted as English teachers. To systematize the information from the charts that the researchers had with relevant people from each university, seven factors were highlighted:

- Level of English
- Experience in language teaching
- BA degree
- Official license
- Responsibilities as an English teacher
- Demo class
- Other Certifications

Regrettably, some universities did not disclose the aforementioned requirements to individuals, unless they were not applying for the job and/or had a personal interview (which in some cases was booked way beyond the allotted time for the completion of this work). Still, the profile of what we obtained from 12 universities (out of 17) is presented in Table 1.

Table 1. Description of the Requirements in Private Universities in Guadalajara.

University	Level of English	Experience	Academic Degree	Official License	Responsibilities	Demo Class
ITESO	C1	1 year	B.A. in TEFL or in Education	Yes	Six-month planning, self and peer evaluation, induction and update sessions, school paperwork and professional responsibilities.	Yes
UNID	Not specified	2 years	Not specified	Yes	Lessons are already planned, school paperwork and professional responsibilities, education platforms command and meetings.	Yes
UVM	Not specified	1 year	Not specified	Not specified	School paperwork and professional responsibilities	Yes
ITESM	C1	3 years	A B.A. in TEFL, ideally an M.A	Yes	Lesson plan creation, technological tools command, update sessions, school paperwork and professional responsibilities.	Yes
Tec Milenio	C1	Not needed	B.A. or Teacher's training diploma	Yes	School paperwork and professional responsibilities	Yes
UNIVA	Not specified	Not needed	B.A. or Teacher's training diploma	Yes	Lesson plan creation, technological tools command, update sessions, school paperwork and professional responsibilities.	Yes
UAL	C1	1 year	Not necessary	Yes	Lesson plan creation, student evaluation throughout the course, punctuality and positive attitude.	Yes

<b>CUAHUTEMOC</b>	480 TOEFL	1 year	B.A or Teacher's training	Not specified	Not specified	Not Specified
<b>UAG</b>	C1	2 years	TEFL degree	Yes	School paperwork, professional responsibilities and technological tools command.	Yes
<b>UP</b>	650 TOEFL	3 years	B.A. or Master's Degree	Yes	School paperwork and professional responsibilities	Yes
<b>LAMAR</b>	Not specified	1 year	TEFL degree	Yes	School paperwork, professional responsibilities, technological tools command.	Yes
<b>UTJ</b>	Not specified	Not specified	B.A. or Teacher's training diploma	Not specified	Not specified	Not Specified

As can be seen in this chart, the university requirements co-inside with the five categories proposed by Borg (2006), explained in the theoretical framework. In regards to the language proficiency, it is advisable for teachers to find a way to have a C1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Classroom practices* are also required and the experience needed ranges from one to three years which was asked from one university. Also, rarely mentioned, schools require a B.A. in TEFL degree or in education, which is part of *subject matters*, *psychological constructs* and *pedagogical skills*. One institution accepted teachers with some 'basic' types of teacher training and experience in teaching needed to be proven. Only one school asked for other international teaching certificates. In addition, universities often required an official license from the government to teach at their classrooms, and thus, it is recommended for our colleagues to get it. It is important to mention that it was not possible to obtain information from five of the universities.

Related to tasks that the teachers can carry out in private universities, the terms 'school paperwork' and 'professional responsibilities' were used. Those characteristics fit in *pedagogical skills*, *personal qualities*, *subject matters*, and *psychological constructs* categories as it will be seen in the next lines. The former is related to all duties that teachers have to carry out to communicate their students' progress to the coordination of the schools, which include grades, exams, and other important reports of what occurs in classrooms. Next, professional responsibilities involve aspects such as punctuality, attitude, paperwork, lesson planning, and even for some of these schools, seminars and update talks are considered as part of the responsibilities. Furthermore, three schools demand the teacher of English to be knowledgeable of ICTs (Information and Communication Technologies). Finally, all schools require a demonstration class from candidates which will enable them to mainly see the teacher's pedagogical skills and classroom practices.

Whether or not LIDILE teachers can meet those requirements and others will be discussed in the conclusion section of this article.

### *Private Universities and LIDILE's profile comparison*

Now that the requirements from private universities were analyzed a description of the different aspects private universities demand from teachers and the aspects that are required to graduate from LIDILE is shown in Table 2.

Table 2. Comparison of the Requirements in Private Universities in Guadalajara and the Requirements to Graduate from LIDILE.

Aspect	General Profile Required by Private Universities	General Profile Required by LIDILE
Level of English	B2 – C1 (according to the Common European Framework of Reference for Languages).	TOEFL score above 500 (equivalent to a B2 level).
Experience	1 – 3 years of teaching experience.	2 years of teaching experience in <i>Programa Abierto de Lenguas</i> .
Degree	Preferably a degree or a B. A. degree in process related to English Language Teaching.	B. A. on Teaching English as a Foreign Language.
Professional License	In process.	Able to request this paperwork.
Availability	Open.	After concluding the Major, students are able to get a full time job; however, while studying this is not quite possible.
Responsibilities	Design of weekly plans, ongoing training and use of platforms.	LIDILE students learn how to design lesson and weekly plans, and they are constantly in training process. Nevertheless, instruction to the use of platforms is given to only some LIDILE students (the ones that chose that area in the last two semesters).
Skills	Prospects are expected to design and perform a demo class.	Students are provided with skills to perform such class.
Certifications	- TOEFL - Cambridge	TOEFL

After comparing the data collected, it can be said that the B.A. *Docencia del Inglés Como Lengua Extranjera* does provide the students with almost all the requirements of the private universities in the city, more specifically, the five categories of what Borg (2006) has covered, in different degrees. In some cases it varies from school to school. There are some universities that ask the candidates to have at least three years of experience, and the B.A. only provides the students with two. Other schools ask the candidates to be full time teachers, and that would be possible only after graduating or for experienced teachers who take the B.A. Even though LIDILE students know how to develop weekly plans, and know that they have to be on constant training (which are two of the requirements of the schools), only the ones who decide to take the subject related to ICTs (which is nor compulsory for all of them) are qualified in the use of platforms such as moodle or blackboard.

### *LIDILE students' current situation*

In part one and two of this study, it was discussed how teachers are selected by the universities and the specific qualities a teacher must have in order to get a job position there. Part 3 has the singular objective to show how the process is for students enrolled in LIDILE regarding their preparation as language teachers and most importantly if they have been hired in schools to work as language instructors where they are able to gather

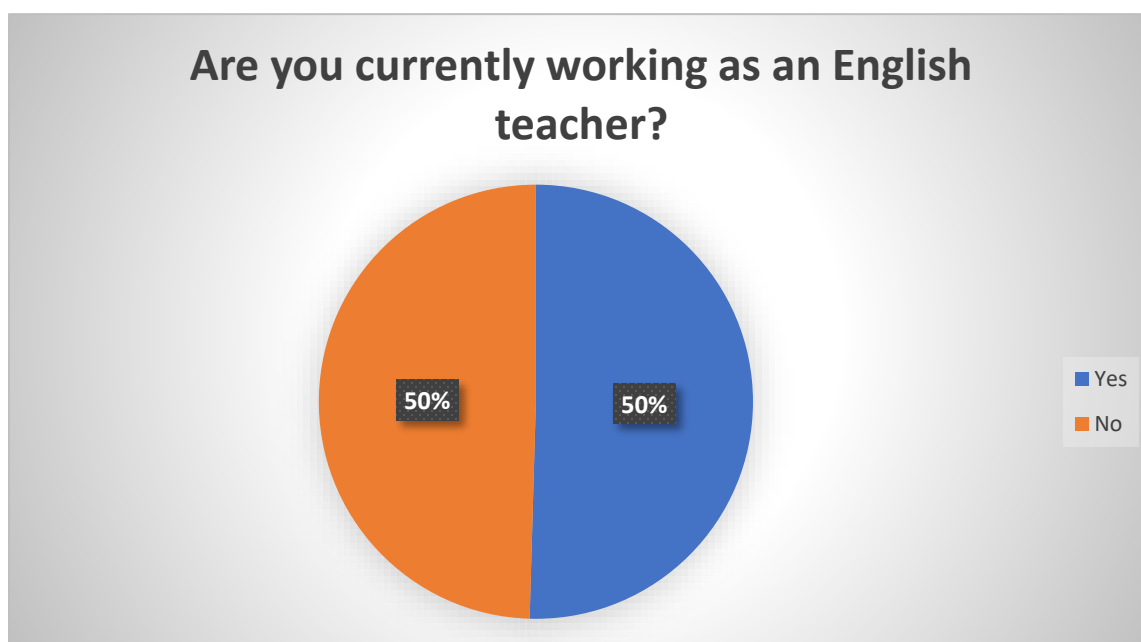
experience and put into practice what has been taught during the major. These two aspects were taken into account do to it affects in the student's teacher profile.

In order to collect information of students' status, it was necessary to carry out a questionnaire containing the following questions:

- Are you currently working as an English teacher?
- Where are you working?
- What is your current job satisfaction?
- Why aren't you working?

In total, 109 students participated answering the previous questions and the results were the following:

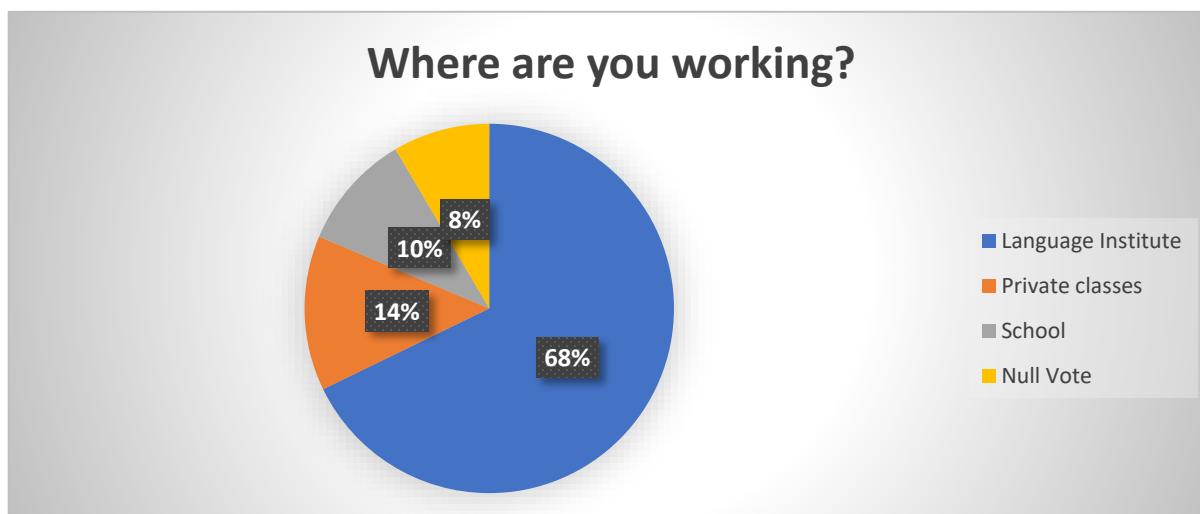
Figure 1. Students currently working as English teachers.



The answers show that 50 percent of the population in the major works as English teachers while the other half does not do due to different circumstances (which will be shown in question number 4). Most of the students working in institutions are recruited in 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> semester. One reason for this might be that students in these semesters have already done their professional practices which give them more credit when being hired. However, from that 50% of students who are working it is important to know where they are working; that information is shown in the next Figure 2.



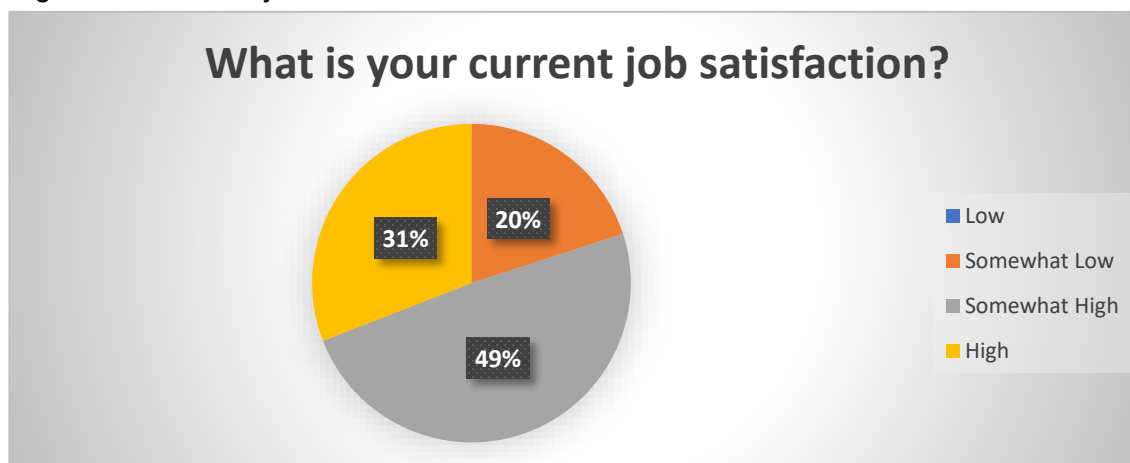
Figure 2. Students' work institutions.



This figure shows that the most frequent place to work for students in the B.A. is language institutes. As second place, private classes take part of teachers' working experience. The eight students imparting private classes belong to the semesters 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup>. At this stage, students are acquiring teaching skills and private classes can be perceived as an option for an informal place to work at while getting more experience. Only a 10 percent is working in a private school and the rest decided to not specify the place they work at.

To those students working at the moment, the next question to be answered was related to their job satisfaction which is found in Figure 3.

Figure 3. Students' job satisfaction.

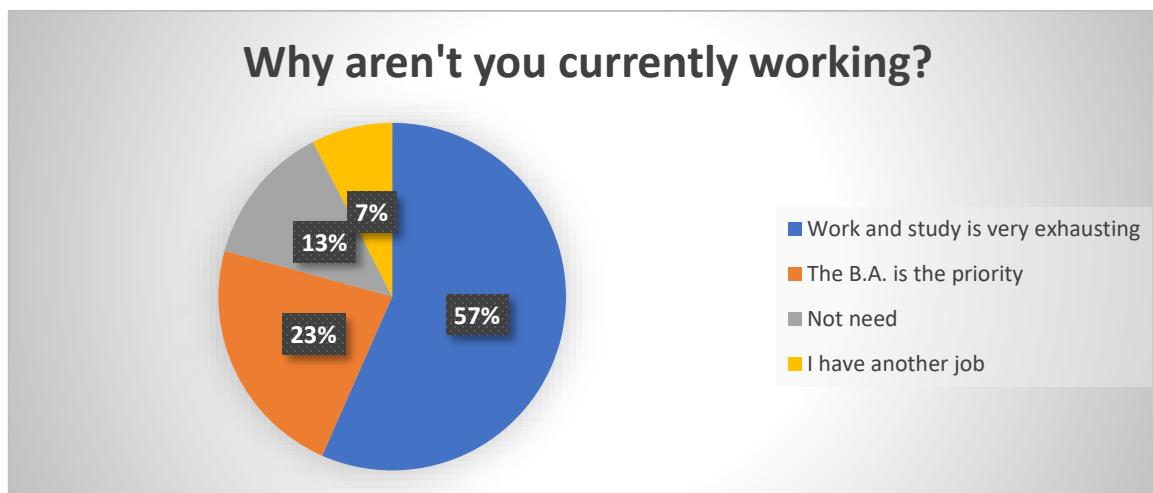


A large number of students gave a positive answer to this question, almost 50% of them said not to be fully satisfied in their teaching context and 30% of the population has a high satisfaction in teaching in their context. On the contrary, 20% of the individuals have

low satisfaction. All of the participants that indicated they have low satisfaction in their context are teaching private classes.

Finally, students that were not currently working were asked their reasons why they do not work. The results are represented in Figure 4.

Figure 4. Reasons why some students are not currently working.



A high percentage of the participants mentioned that work and study is very exhausting and that is why they are not working. Twelve of the students said that they wanted to get more experience before getting a job and at the moment the B.A. is their priority over earning money. Seven of the students are not in the need of getting a job and a small percentage (four people) are currently working in a different area.

Analyzing all of the information collected in this third section we can observe that most of the students received experience in teaching English as a second language during the B.A. and in other institutions (schools or language institutes). The acquisition of experience happens from the fourth semester of the major where students participated in a professional practices program and when almost all of the students in sixth semester started working on language institutes or schools. This aspect is important to mention due to the fact that one of the basic requirements for hiring instructors is to have at least one year of experience. Taking into account that students from fourth semester start teaching lets us conclude that at the end of the semester the majority will have at least two to three years of experience.

In general, students working or participating only in PAL are acquiring some qualities. To be specific, and according to Borg's classification (2006), those students are mainly developing *classroom practices*, *pedagogical skills*, and *psychological constructs* during this point. Classroom practices because they are in a real teaching environment facing all what it involves. *Pedagogical skills* are developed in this phase due to the all the

class planning process and application. Finally, *psychological constructs* in the sense that they are applying all the theory (knowledge) seen in their classes; besides the feedback session they get (at least at PAL).

According to participants' comments, working in language institutions is an option to choose because of the schedule of the major. Language institutes have job offers in the afternoon and this is when almost all the student teachers are available. Question 3 asked about the satisfaction students get regarding their teacher context where the majority stated to not be fully satisfied. This can help us to conclude that teaching in a language institute is not the aim of studying a B.A. in TEFL.

## **CONCLUSION**

As observed in Table 2, which shows the general profile of LIDILE graduate students and the general profile for teachers in private universities, we can state that LIDILE graduate students fulfill many of the requirements required by private universities in Guadalajara. Nevertheless, there are two specific areas that need to be improved. The use of platforms such as MOODLE is one of them. That is due to the fact that some universities, like ITESO, have included virtual academic activities in their curriculum where professors are in charge of the design of activities and they also have to give feedback to students directly from the platform. The second aspect to improve would be the level of language that students are required to have in order to graduate. Having a score of 500 points in the TOEFL will limit students' possibilities to apply to certain universities for the reason that some institutions ask for a C1 level of English, for example Universidad Panamericana.

Besides this, it could be observed that all of the universities had their own parameters and requirements for hiring an English teacher. This means that there is not an official profile for English teachers that states whether a professor is qualified or not. For this, we believe that creating a standardized profile of English language teachers would be beneficial for both parts, teachers in training and training programs all over the country in order to prepare teacher to fulfill the requirements of any institution. However, more studies should be carried out in order to develop a profile.

English teachers training programs in Mexico should take into consideration the characteristics students need to be hired not only by private universities but the ones they are asked by the different school sectors they would like to work in. To carry out an analysis of what the program is preparing their teachers for, what they need to improve and how they could do it might be necessary. Nonetheless, it is essential to admit that it is impossible for teacher education programs to cover all the necessary aspects, but they should at least provide students with the basic elements. It is also fair to mention that it is up to the students to keep working on their professional development during their training process and once they finish the B.A. Teachers should have ongoing training in order to reinforce their professional development, with a view of becoming a well-qualified English teacher for the private university sector or any other sector they are interested in.

This study was carried out with data from only private universities at Guadalajara which might imply that the requirements demanded by schools in other cities differ. Also, the curriculum of other English teacher training programs may be different from LIDILE's. Another limitation for the study is that there is little information of the amount of LIDILE students that have been hired at the private university sector.

All the differences are an opportunity to analyze what the demands in each of the contexts are, the profile students have, what they need and what they want. In addition, the actual sectors where graduate students are currently working, the challenges they had to face in order to be hired and while working in those sectors would be interesting areas for further research.

## REFERENCES

- Al-Omrani, A. H. (2008). *Perceptions and Attitudes of Saudi ESL and EFL Students Toward Native and Nonnative English-speaking Teachers*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (AAT 3303340)
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Carpenter, M., Bauer, T., & Erdogan, B. (2010). *Principles of Management*. Irvington, NY: Flat World Knowledge.
- Giraldo, F. (2014). The impact of a professional development program on English language teachers' classroom performance. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 63-76.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton, UK: University of Southampton. Retrieved from [http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/04/spr/European\\_profile\\_frame\\_en.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf)
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauss, S., & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67, 320 – 337. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/67/4/320.full>
- Kumar, R. (2006). *Teaching of English*. New Delhi, DL: Lotus Press.
- López, S. (2006). *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia*. Granada, AN: Editorial de la Universidad de Granada.
- López, S., & González, D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 62-81.

- Madrid, D. (1997). La evaluación del profesorado de inglés. In T. Harris, M. G. Palma, S. Martínez y V. Robles (Eds.), *Teaching in motion*. (pp. 87-108). Granada, AN: GRETA.
- Ramírez, J. (2013). *Una década de búsqueda: las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2000 - 2011)*. México, DF: Pearson Education.
- Saldaña, A., González, M., & Martínez, M. (2007). Una mirada introspectiva a la práctica docente del maestro de inglés de la UAN. *Revista Fuente*, 3(6), 15-21. <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/3.pdf>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Oxford, UK: Macmillan.
- Sinnema, C., Meyer, G., & Aitken. (2016). Capturing the Complex, Situated, and Active Nature of Teaching Through Inquiry-Oriented Standards for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/content/early/2016/09/27/0022487116668017.full>
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera*. Retrieved from <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-docencia-del-ingles-como-lengua-extranjera/>
- White, R., Martin, M., Stimson, M., & Robert, H. (1991). *Management in English Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

## THE AUTHORS

**LILIANA MARÍA VILLALOBOS GONZALEZ.** *Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara. Maestría en Educación por la UNIVA. Doctorado en Educación por la Universidad Marista. Actualmente profesora investigadora titular A en la Universidad de Guadalajara. [lvillalobos@csh.udg.mx](mailto:lvillalobos@csh.udg.mx)*

**VANESSA NOEMÍ MEDINA CASTRO.** *Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara. [vanessamdnc@outlook.com](mailto:vanessamdnc@outlook.com)*

**ARIANA LIZBETH DURAN SERRANO.** *Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara. [nelexschool.rn@gmail.com](mailto:nelexschool.rn@gmail.com)*

## SECCIÓN II: DESDE LAS PRACTICAS

# THE POTENTIAL OF A GLOBAL ENGLISHES APPROACH IN LANGUAGE PROFICIENCY EXAMS: A MEXICAN-BASED CASE STUDY

*James Leslie William Simmonds  
Universidad Veracruzana  
jwilliam@uv.mx*

## ABSTRACT

Recently, there has been a strong shift towards recognizing the importance of Global Englishes (GE) within language acquisition (Canagarajah & Said, 2010; Galloway & Rose, 2015; Rajagopala, 2015). While there has been strong critique of proficiency testing from GE theorists (Hall, 2014; Lowenberg, 2000; Widdowson, 2012), there is a clear lack of investigation and published research from those directly involved in English language testing. Thus, there is a need to consider how theories and practices underlying a Global Englishes approach to English language pedagogy can be incorporated into English language testing. In this paper, a critical approach is taken to analyse the perceptions of English language professionals involved in the process of English language testing to understanding the potential impacts of Global Englishes discourse in this field. In Veracruz, Mexico, the Universidad Veracruzana has developed a suite of standardized English proficiency exams called EXAVER, which consists of three different exams testing proficiency levels A2, B1 and B2, as defined in Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2001). There is a committee of over fifteen English language professionals involved in the writing, editing, and administering of the exams. From the committee, five language professionals were chosen for individual interviews to discuss the following in relation to testing: the usefulness of the term native speaker; their conceptualizations of English and its standardization; and the implications of GE discourse on testing in general, and, more specifically, on the EXAVER exams. The findings suggest that there is a desire to incorporate more of a GE approach into the exams. The participants' opinions and attitudes towards the changing nature of English in our globalised society, suggest the need for serious consideration of ways in which English can be conceptualized as a lingua franca, and thus tested within this paradigm. However, consideration is also given to the complexity of this change, and potential implications.

**Key words:** EXAVER; Global Englishes; language proficiency tests; language testing; World Englishes.

## INTRODUCTION

In an ever-changing, increasingly interconnected world, the continual transformation and adaptation of English needs to be seriously considered. The focus on Global Englishes (GE) in academic discourse challenges conservative, traditional notions of the English language. Evidently, our understanding of how English functions globally will impact upon all areas of English language discourse, whether it be language teaching in the classroom, language policy at a local and national level, or language testing through the use of standardised exams (Canagarajah & Said, 2010; Galloway & Rose, 2015; Rajagopala, 2015). This research project is most concerned with the latter of these areas – namely, English language testing that is being conducted in Veracruz, Mexico with the EXAVER exam suite.

Through research, I have found that there is a clear lack of studies from language professionals involved in the decision-making process, which consider how a GE approach can be incorporated into language proficiency testing. As the current editor of the EXAVER exam suite, I believe that researching the perspectives of those involved allows greater insight into the internal language ideologies of participants, which are often overlooked within the popular, macro-discourses of language testing. It is critical to consider the relationship between GE and proficiency testing if the exam suite is to continue to remain relevant and have the potential to grow. Through qualitative research involving semi-structured interviews of EXAVER committee members, it is possible to get a bearing of their epistemological positions relating to English language testing in Mexico. Their insights are highly useful in constructing a candid overview of members' ideas, which demonstrates the intricacies and complexities of language testing. In this paper, the members specifically discuss their understandings of the term 'native speaker' and its usefulness; their conceptualisations of varieties of English in relation to testing; and how global changes in the future may affect English testing, and thus the EXAVER exams. This thereby serves to open a debate around language testing today, while pointing towards the possibility of incorporating a GE approach into testing in the future.

### *EXAVER*

In 2000, the EXAVER exam suite was developed in the Mexican state of Veracruz by the Universidad Veracruzana, with the support of in-depth training by specialists in test development and validation from The British Council, Cambridge Assessment, and Roehampton University's Centre for Language Assessment and Research. It is an English proficiency exam which follows the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) standards, to produce tests for three levels: A2 (Waystage); B1 (Threshold); B2 (Vantage) (Council of Europe, 2001). The test has been accredited in Mexico with the National Language Proficiency Certificate, as a nationally recognised exam to certify candidates' level of English. The test is administered twice a year at university language centres throughout the state of Veracruz, and also at other public and private institutions when specifically requested.



Behind the exam is the EXAVER committee which meets regularly throughout the year, to discuss issues relating to the exam and to make continual improvements. The committee consists of 15 members who are professional English language teachers, most with postgraduate studies, who have been specially trained to become directly involved in the writing, editing, coordinating, training examiners, and/or administering of the exam. These members have collaboratively made major decisions about the direction of the exam, changed aspects of the exam in accordance with the findings of on-going action-based research, and discussed pertinent changes in the field of English language testing discourse. The members therefore have considerable power when it comes to implementing changes. This is why it was seen as crucial to understand their current ideas about English language testing in contemporary society. The vast majority of members are teaching staff from the Universidad Veracruzana, and most devote at least 10 hours per week to work on various tasks for EXAVER.

## **GLOBAL ENGLISHES AND TESTING**

The term GE is somewhat complicated, as it can be defined as including:

*...the concepts of World Englishes, which focus on the identification and codification of national varieties of English, and ELF (English as a Lingua Franca), which examines English use within and across such borders, as well as focusing on the global consequences of English's use as a world language. (Galloway and Rose, 2015, xii)*

The central components which are embodied in a GE approach are: a view of English as pluricentric; a focus on non-native speakers' use of English with emphasis on the influence of linguistic contact; and a focus on global ownership of English independent of the limitations of native English norms (Galloway, 2015). It also differs from the more limited concept of World Englishes, as it recognises the 'transcultural flows,' – or culturally diverse, linguistic interactions – that exist across borders and transcend the nation-state (Pennycook, 2007). GE can therefore be seen as the contemporary paradigm in which to understand English in our increasingly globalised world.

Essentially, such a paradigm is based on a desire to democratise English, and break away from the well-documented (see Phillipson, 1994; 2012, Gramley, 2012), colonialist and imperialist aspects of the spread of English throughout the world. As discussed by Toker (2012), GE “opens avenues of agency and ownership unavailable when global standardized English is imposed as an ideal. The allowance of agency and consequent development of ownership are crucial,” for English to be used as a tool of communication in contemporary society, as “without such an allowance, the already complicated linguistic hierarchy of native English speakers over nonnative English speakers will only ossify further, greatly limiting the relationships, exchanges, and developments possible through a global lingua franca” (p.113). Adopting such a model therefore empowers English users as hierarchies between native and non-native speakers can be broken down, along with giving English users a level of agency.

This desire to democratise English has also been discussed recently in a damning report of English policy and teaching in Mexico (Mexicanos Primero, 2015). While some concerns have been raised about the research methodology used (Sayer, 2015), the conceptual linguistic framework of the report is sound. The conceptual framework is embedded within the notion of English as a lingua franca, which importantly ‘emphasizes horizontal contact,’ rather than relying on hierarchical, Anglo-centric conceptions of English (Calderon, 2015, p. 16). It is useful to also look at the work of Seidlhofer et al. (2006) who state that:

*The current role of English in Europe is, thus, characterized by the fact that the language has become a lingua franca, a language of wider communication, and has entered the continent in two directions as it were, top-down by fulfilling functions in various professional domains and, simultaneously, bottom-up by being encountered and used by speakers from all levels of society in practically all walks of life. (p. 5)*

Consequently, with English now being a lingua franca, there is no uniformed ‘English,’ but rather a fluid, socially-constructed array of Englishes. Each individual moulds their own English within their social context. For example, Harris et al. (2002) discuss the process where a Bengali student in London learnt Rastafarian English from the Jamaican migrants in his community in order to communicate with them. Lam’s research (2000) focused on a Chinese-American student, with supposedly ‘limited English proficiency’ in the classroom. The student was able to communicate effectively in English with international internet contacts abroad on a range of topics including pop and teen culture. Furthermore, Ibrahim’s (1999) study demonstrated that Somali students in Toronto took on a type of hip-hop English for certain social situations, thereby assuming Afro-Canadian identity and related cultural aspects to cultivate a more urbane and local identity. These examples reinforce Pennycook’s (2007) aforementioned notion of *transcultural flows* due to GE.

Hence, the need to incorporate GE into English language teaching and testing becomes increasingly evident. When considering GE, Canagarajah and Said (2010) state that:

*The ability to negotiate English in diverse transnational contexts in postmodern communication requires us to move beyond proficiency in single varieties of English and to develop broader competencies that enable students to deal with the multifarious Englishes they may meet in their everyday life. (p. 160)*

A major area for them has been reconceptualising pedagogical practice, in which they state that “we have to shift our emphases from language-as-a-system to languages-social-practice, from grammar to pragmatics, from competence to performance, in our attitude to proficiency” (Canagarajah and Said, 2010, p.162). The adapted table below clarifies this process.

FROM	TO
“target language”	Repertoire
text/lang. as homogenous	text/lang. as hybrid
joining a community	shuttling between communities
focus on rules/conventions	focus on strategies
Correctness	Negotiation
language/discourse static	language/discourse changing
language as context-bound	language as context-transforming
mastery of grammar rules	meta-linguistic awareness
text/lang. as transparent/instrumental	text/lang. as representational
L1 as problem	L1 as resource

(Canagarajah and Said, 2010, p.162)

Thus, with such rich academic debate and discourse about the potential benefits of taking a GE view of English, the final hurdle lies with English testing. As stated by Galloway and Rose (2015): “Proficiency scales and language tests use native English and native-like proficiency as yardsticks for assessing non-native English, despite its irrelevance for many test-takers” (p. 217). This creates a substantial problem, as most tests, like EXAVER, rely on the CEFR. There has also been criticism voiced by Hu (2012), who suggests that because of our increasingly globalised world, there is a need for “critical examination of the established assessment practices” (p. 123).

Other critical voices from a GE approach have suggested the reconceptualisation of various aspects of testing. For example, Hall (2014) suggests that in testing, competency needs to be considered in terms of *what* a learner can do with English rather than the specifics of *how* it is used. Similarly, Widdowson (2012) has suggested more research be done on this subject, and that competency be redefined, as he states that “learners construct their own version of the language they are being taught and this gets carried over and developed further when they escape from the classroom and become ELF users” (p. 23). Canagarajah (2007) has also focused directly on testing, and emphasises the importance of learners using strategies for interpreting English used by those from a variety of backgrounds in contemporary society. According to McNamara (2012), further required changes involve a reconceptualization of the concept of *achievement*, which is currently defined within the constructs of a native speaker norm. He suggests instead a focus on *strategic competence*, which would consider the speakers ability to use English in forms that are intelligible for ELF speakers. Similarly, Jenkins (2007) critiques the penalisation of students who use forms of English which are intelligible for ELF speakers. However, McNamara (2012) warns that for such radical changes to take place, “the consequences are likely to be as revolutionary as the advent of communicative language teaching some forty years ago” (p. 202).

## RESEARCH QUESTIONS AND METHODOLOGY

Incorporating a GE approach to testing is therefore a difficult task. While there is overwhelming evidence for the need to adapt tests to our contemporary globalised society, such changes have not occurred. Therefore, in this study, the following research questions are asked:

1. What are the current attitudes of EXAVER committee members towards the concepts “native/nonnative” speaker?
2. How do EXAVER members conceptualize English in testing discourse?
3. What is the potential for a change towards a GE approach in EXAVER?

For the investigation a qualitative approach was used in which thirty to forty-minute interviews were conducted with five participants in English. The participants were chosen because they had over five years’ experience working with EXAVER. While a larger study involving all members may have been more comprehensive, it was simply not realistic in terms of time, nor for the desired overview of members’ ideas.

The interviews were conducted individually and followed a semi-structured format, which allowed for necessary clarification and for interviewees to expand on aspects. This approach allowed for rich, detailed responses – a clear advantage which has been identified by Dörnyei (2007), who criticizes the lack of depth and richness in quantitative studies. Eichelberger (1989) suggests that by utilising this methodology researchers are “constructing the ‘reality’ on the basis of the interpretations of data with the help of the participants who provide the data in the study” (p. 9). To this extent, the research was inductive, as the participants’ perspectives profoundly shaped the focus of the investigation. The interviews were recorded and all participants were asked to sign a participant consent form, which detailed their anonymity in the study, and for what purpose the data would be used. As a result, the participants are referred as P1, P2, P3, P4 and P5 in this paper.

In terms of data analysis, the interviews were firstly transcribed into a digital format. When considering the codification of the data, the work of Mertens (1998) was highly useful. Mertens (1998) emphasises the need of researchers to consider “the concepts of importance in the study to emerge as they had been constructed by participants” (p.11-13). In this sense, the topics were not clearly defined until after the interviews. Through data analysis the topics were identified, and the relevant information was color-coded in terms of its relevance to the central themes that would be discussed. A final analysis of this selected data was then conducted to decide which parts of information would be included, and which would be discarded.

A major issue occurred when analysing some of the data related to participants’ reflections on the conceptions of native and nonnative speakers. In the semi-structured format, questions four to eight (see Appendix A) ask participants to consider differences between native and nonnative members of the team in relation to how work is carried out.

It was intended that this would allow for greater insight in how the participants' identities relate to the social construction of the concept 'native' speaker. However, instead it produced a highly complex set of responses which were not so self-reflexive, but rather critiques (some of which were self-deprecating), of 'native/nonnative' forms of interaction. Such intricate, multifaceted data requires delicate treatment – something that is not possible within the scope of this paper. Thus, it this data will be specifically addressed with the necessary level of care, detail and academic rigour in a follow-up study.

## FINDINGS

The interviews provide useful data which gives insights into the problems addressed in the research questions. Firstly, in considering participants' understandings of English users' linguistic identities, there is a need to look at their conceptions of the 'native' and 'nonnative' speaker in testing. This indeed suggests changing ideas of linguistic identity, and how such terminology can be problematic. Secondly, the EXAVER members' epistemological understanding of English in testing is analysed, which suggests a desire to move away from standardised 'American' English that is currently tested. Finally, the participants suggest how English language testing may (cautiously) evolve to incorporate a GE approach. Further issues are brought to light, which will be explored in the conclusion of the paper.

### *Conceptions of the native speaker*

Participants' definitions of the term 'native speaker' are generally unproblematic with participants using definitions relating to one's birthplace, native tongue and the usage of a language (or languages) from a young age. However, the opinions of the participants in relation to the *usefulness* of the terminology 'native' and 'non-native' speaker in relation to language testing discourse are particularly interesting. Only one participant strongly states that: *"the terms are useful. I think it's much better to have native speakers"* (P1). Other responses are more critical, as it stated by P2 that it is *"not necessary to make differences between native speakers and nonnative speakers... It's really a matter of expertise..., becoming an expert by training and practicing evaluating candidates."* Similarly, it is mentioned by P5 that *"the native speaker in any language will remain the native speaker, I don't think that matters. But in testing what matters is competent usership in order to achieve the objectives of the speaker."* These ideas therefore represent a shift towards recognising English as a lingua franca, thereby a "legitimate means of communication" regardless of 'nativeness' (Jenkins, 2007, p. 252). Furthermore, as stated by Lowenberg (2000):

*To have validity, tests must accommodate the empirical fact that native-speaker varieties of English no longer provide the norms which all of the world's non-native speakers – who now comprise by far the majority of the world's English users – attempt to follow. (p. 224)*

The usefulness of the terminology in relation to accents is also critiqued by participants. For example, P3 states that with reference to the terminology and its

relevance in the United States, “*maybe not native or non-native. Instead experienced... there never has been a standard accent... in any language because of where people live, and the culture and subcultures.*” P3 is referring to the great cultural and linguistic diversity that exist in Anglophone countries. Such diversity is discussed at length by Galloway and Rose (2015), who consider this when arguing for the importance of a pluricentric view of English which does not homogenize different linguistic varieties of English. A more nuanced opinion is offered by P4 when stating that:

*“...it’s a distinction that has merit as they are totally different. The question is whether we should be holding up the native accent as the correct... We all know people who are nonnative speakers of a language who quite frankly speak that language just as well if not better than native speakers...I do have a problem with propping up “native” as a thing to follow...one is not better than the other; they are just different.”*  
(P4)

This idea is supported by Jenkins (2009), who states that “the fact that English is somebody’s second or third language does not, in itself, imply that their competence is less than that of a native speaker” (Jenkins, 2009, p. 20). In this sense, competency is not limited by conservative ideals of “nativeness,” and instead many different Englishes can be viewed as suitable.

Therefore, it is evident that there is a level of criticism with the usage of such terminology amongst EXAVER members. The focus on accents can be understood due to participants reflecting upon the listening section of the EXAVER exam, which specifies that ideally, voices of native speakers should be used. The critiques of some of the participants to instead consider aspects such as ‘expertise,’ ‘usership’ and ‘experience’ can be considered an important step away from the traditional native speaker model.

### *Conceptions of English in testing*

With the concept of the native speaker being quite strongly critiqued, it is useful to consider the participants’ attitudes regarding the variety of English that is being tested. There are different opinions relating to the use of standardised forms of English in testing, in particular “American” English, and also to the correlation between the type of English which learners are exposed to, and the type of English they are actually tested on.

One of the key limitations for GE in testing is caused by the process of standardisation. As discussed by Millroy and Millroy (1999): “Standardization is never complete because, ultimately, a language is the property of the communities that use it ... It is not the exclusive property of governments, educators or prescriptive grammarians, and it is arrogant to believe that it is” (p. 45). Nonetheless, in the pursuit of greater test validity, standardising tests within a variety of English is common, in spite of the current GE context. As P5 explains with reference to EXAVER, “*the test SPECS (specifications) state that this is a test of communicative ability in General American English, therefore, in order to get the highest grade, the closer they can approximate General American English,*

*the better*". This stipulation is perhaps problematic when considering that such considerable linguistic and cultural diversity exists globally, particularly within Anglophone countries, as previously mentioned by P3. It is also suggested by Rajagopala (2015) that the thought of a homogenised 'American' accent is simply outdated. He states that national "boundaries have become more and more porous, threatening all hopes anyone might have entertained about keeping those nations and languages 'pure,' by flooding them with exogenous influences and hybridizing them beyond recognition" (p. 359). In testing, the concept of 'American' English generally does not represent the rich, heterogeneous forms of English inside Anglophone countries such as the USA, hence the diversity of *Englishes* that candidates encounter in such an exam is often limited. Therefore, as suggested by P1, the candidates' language "*shouldn't completely approximate American English... The final goal should be to speak English. I don't think it's necessary to be focused on this one type of English*".

However, this concern within the EXAVER committee is not new. It is explained by P4 that despite there being a focus on American English, "*many on the team are not complacent with that rule, in the sense: "Why should it be American English, and why not broader?" I think our opinions have evolved over the past 10 or 12 years*". The (desired) change in focus is also addressed by P5 who states that "*... because of all the insights we have been gaining from research into World Englishes ... and the changing state of society today, I think that perhaps the SPECS should be rewritten in line with present day reality and present day priorities*". This effectively encapsulates a GE critique of contemporary standardised testing, and demonstrates an underlying desire for change.

Another key consideration that was raised by various participants related to the intrinsic link between testing and teaching in the context of Mexico. This issue particularly came up in relations to the accents that are used in recordings for the exam. As cautioned by P4, "*I think you also need to look at what Mexicans want and the accents that they are learning*." P4 goes on to comment that: "*There are definitely people here at our university community, like Mexican teachers of English, who have a very noticeable accent of English, but are totally comprehensible and fluent, so those are the types of accents we should be exposing candidates to*."

This therefore places importance on classroom instruction and what candidates are exposed to. However, this point is directly contrasted by P3 who states:

*"I think that there should be different accents in the exam, but not the Mexican accent as I don't believe they are really being tested. If you're taught the time with a Spanish-English accent, then you are accustomed to that. They are supposed to be learning about how to deal with the world outside and other accents other than the one they have in their home or classroom"* (P3).

This opens a discussion on *which* English language variety candidates are being taught in; what language varieties candidates will be exposed to; and how these aspects affect testing. It would seem with proficiency testing the goal is to test candidates'

proficiency in English, in any context. Hence, if we are to consider Weil and Pulin's (2011) estimation that more than 80% of global interactions in English take place between speakers whose native language is *not* English, then involving local accents would inevitably affect the authenticity texts used in the test. This difference in opinion demonstrates that there needs to be greater consideration given to the type(s) of English that candidates will probably be exposed to. This could be ascertained through further investigation, as will be discussed in the conclusion of this paper. However, when considering the aforementioned studies relating to transcultural flows (Harris et al., 2002; Ibrahim, 1999; Lam, 2000), it appears that testing candidates on global linguistic exchanges in English would be appropriate. This concurs with P5's comment that candidates:

*"...are learning English to be able to participate in international exchanges;... get a job in an international company where they will be interacting with people from all over the world; or... simply network with people socially from all over the world. They are not learning English to communicate with Americans because they are the people who they meet the most... Since the beginning of the EXAVER project not only has student population changed, but the world has changed too. But I don't believe that English teaching and examining has yet developed on a par with the immense social changes that have taken place because of globalization"* (P5).

Thus, by considering the participants responses, it is important to consider the conceptualization of the variety of English that is being tested, and how this relates to English which is *taught* and *used* globally. Furthermore, the changing role of English globally cannot be overlooked, as this will inevitable impact upon *which* English/Englishes are tested.

#### *Global Englishes and the future of EXAVER*

The final area of interest relates to English language testing in the future, with specific reference to the EXAVER exam suite. In this section, the participants reflect on both the changing role of English in testing as a result of globalisation, and how terminology such as 'native' and 'nonnative' may change over time, thereby affecting proficiency exams.

Firstly, the major change predicted by the participants relates to the term native speaker. There were a variety of responses with P5 reflecting that:

*"Power is a very important term, and I think the native speaker continues to have power, and possible they would continue to have power... I think that in the official academic discourse and language policy discourse, I think that a term like competent user will come in, more and more, and it will become politically incorrect to talk about native and nonnative speakers,... however I think a lot of people will be just paying lip service rather than using it out of conviction"* (P5).



The notion of power is also implied by P4 who states that:

*“the way the word (native) is used in many contexts carries a certain weight with it, but at the same time, I’m having a hard time picturing it (change)... as for me it’s valueless, they are just different accents... The key word is understandability. As long as an accent doesn’t get in the way of understanding, then that should be the definition of whether it is useable or not” (P4).*

In this sense, it is suggested that overall political and social implications in areas such as language policy need to be considered, along with the idea of “understandability” (or *intelligibility*) of accents which is raised. Upon first glance, this idea would perhaps be slightly problematic in relation to tester subjectivity (understandable to whom?), yet also suggests a broadening of the conceptual framework in EXAVER to incorporate a variety of accents. Similarly, P2 comments that *“I think we should be more open in EXAVER to accents of English... I would like to see more people from other countries, even Mexico, who have a very good language level. What matters is that they communicate; we understand what they are saying”*. Therefore, validating different Englishes through considering them within an English as a lingua franca framework, rather than a native speaker model, would be a potentially effective way to incorporate such a change.

Another aspect which requires reflection, is that the usage of other languages within Anglophone countries is constantly growing, thereby creating a situation in which “a lot of the world is now bilingual, multilingual or translingual” (Galloway and Rose, 2015, p.22). In the interview, P3 states that *“soon there will be no native or nonnative speakers. Instead it will have changed to a global language... there will only be English learners. I don’t think we will be branded as the native speakers anymore”*. This suggests a conceptual shift as a result of material changes globally. Such an understanding concurs with Toker (2012), who states: “Ultimately, as English becomes democratized, multiplying into many Englishes and losing its original geographical and cultural specificity, the native/nonnative distinction will truly cease to have any meaning” (p. 114).

The final major area to consider relates to the importance of being pragmatic with changes to the exam. According to P1, if global changes are taking place then *“the test has to change. We should try to avoid being an old-fashioned exam. In the topics we use and the vocabulary, it should change in accordance with how the world is changing”*. While this seems logical, there are other complex factors at play. P5 outlines that: *“If Latin American countries, including Mexico take on the newer approaches and if they develop their language policies, and therefore their language curriculum, then obviously EXAVER will need to do the same to be current”*. P5 went on however, to warn that *“if we move EXAVER towards global Englishes, or a Lingua Franca approach, what might happen is this: if other major examination boards like IELTS, like TOEFL, Cambridge, if they don’t move in the same direction, comparisons could become negative”*. This limitation relates back to Galloway and Rose’s (2015) concern about the hegemony of major examination boards, which inevitably restrict potential changes in smaller scale exams, as their ideologies are constructed as the norm within testing. This is therefore a major

consideration that needs to be taken into account, as the potential that a GE approach provides cannot be considered outside of the global testing market.

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Overall, from this investigation, it is evident that concerns relating to a GE approach in testing are being considered by members of the EXAVER committee. The central issues are what further investigation is required, and what aspects in the exam can be changed to reflect a GE approach, which recognises English as a lingua franca.

In relation to the participants' interpretations of the concept "native speaker", it is heartening to see a relatively critical perspective from most participants. Generally, most participants (native and nonnative English speakers) favour the use of concepts which have come out of GE discourse, such as 'usership,' 'understandability,' and 'expertise' – all of which are grounded in considering *the communicative ability of users*, rather than *comparing their ability to native speakers*. This epistemological shift is important, as it serves as the foundation when considering a GE approach.

The participants' understandings of English in testing are quite diverse. Within the committee, there are some highly pertinent critiques of the way 'American' English is constructed as homogenous, and the validity of American English being considered the *standard* type of English in the current globalised world. A useful debate of *which* English accents should be used, demonstrated the complexity of considering a GE approach. As discussed by Hu (2012), the importance of testing candidates on the variety of English they will probably use and be exposed to is implicit. However, he stresses the importance of considering the candidates' intended use of the language, and with this, the consequent different native and nonnative varieties of English. Nonetheless, with respect to English in testing, a general desire to go beyond outdated, homogenised conceptions of standard American English is evident.

When considering the future of EXAVER in relation to GE, it is apparent that most participants are in favour of moving (slowly and cautiously) towards a GE approach. Currently, participants' focus is on accents, as they associate accents with the listening section of the test. However, this is really just the tip of the iceberg. A deeper analysis of how a GE approach could impact upon *all* areas of testing needs greater consideration. Many central arguments which are given by participants focus on avoiding being archaic. Various participants express a desire that the kind of English that is being tested, be the kind of English that is being used in contemporary society. Therefore, whilst this is positive, there are some serious considerations in relation to adhering to national language policy and testing discourse determined by major testing boards, a cautious move towards a GE approach seems possible.

Within the interviews, both P4 and P5 raised concerns about the importance of getting candidates' perspectives on these issues. There was a degree of tentativeness from both participants about making any major changes without a thorough investigation of *why* candidates take the test, and *where* they plan to use their English. Importantly, the

necessity of being aware of any changes towards a GE approach from major testing boards, along with official discourse in national language policies is also discussed by P5. The central aim is to always have a level of flexibility and fluidity in terms of adapting to global changes in testing discourse. These recommendations are intrinsic to this investigation, and have been considered in follow-up research which will be conducted in late 2016, and involve a macro study of candidates' perspectives relating to their English usage today. Moreover, a smaller scale investigation will be conducted using some of the data relating to participants conceptualizations of English users' identity, and how it impacts upon testing.

Further research in the field of testing is therefore vital to fully consider how GE can be incorporated into the EXAVER exam suite and testing in general. Essentially, the overall goal should not be lost. As eloquently stated by Toker (2012):

*Even within a standardized English, carefully policed by the lingering remains of native-speaker privilege and class conflict, communication necessarily remains inexact. What we should marvel at is the possibility of communication – the extent to which it succeeds to our liking, and the extent to which our acts of communication make continued innovation possible. If English is able to fulfill the promise of extending agency to the disenfranchised through appropriation, assimilation, and eventual ownership, it seems to me that its use as a global lingua franca could be the key to creating something resembling a truly egalitarian, nonterritorial civil society in which or through which a global community might be able to exercise increasing agency to combat, for example, the privatization of education – or whatever they see fit. (p. 127)*

With this in mind, and considering the findings of the present study, it would seem that the goal in language testing should be to break from traditional conceptions of native speaker centric models of English, and move toward more representative, democratized models in which candidates are tested on actual English used within our current globalized society. It is important to move away from reproducing language hierarchies, and decentralize power among the existing, and ever-changing Global Englishes.

## REFERENCES

- Calderón, D. (2015). Lingua franca and the right to learn. In Mexicanos Primero, *Sorry. English in Mexico* (pp. 14-18). Mexico City, Mexico: Mexicanos Primero.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Canagarajah, S. & Said, B. (2010). English language teaching in the outer and expanding circles, In J. Maybin & J. Swann (eds). *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp.157-170), London: Routledge.

- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford UP.
- Eichelberger, R. T. (1989). *Disciplined inquiry: understanding and doing educational research*. New York, NY: Longman.
- Galloway, N. & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*, New York: Routledge.
- Gramley, S. (2012). *The history of English: An introduction*. London: Routledge.
- Hall, C. J. (2014). Moving beyond accuracy: from tests of English to tests of 'Englishing'. *ELT*, 68(4), 376-385.
- Harris, R., Leung, C. and Rampton, B. (2002). Globalization, diaspora and language education in England. In D. Block, & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Hu, G. (2012). Assessing English as an international language. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu and W. A. Renandya (eds), *Principles for teaching English as an international language* (pp. 123-144), New York: Routledge.
- Ibrahim, A. (1999). Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly*, 33(3), 349-369.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207. doi:10.1111/j.1467-1971X.2009.01582.x
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486-94.
- Lam, E. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of teenage writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457- 482.
- Lowenberg, P (2000). Assessing English proficiency in the global context: The significance of non-native norms. In HW Kam & C Ward (eds), *Language in the global context: Implications for language classrooms* (pp. 207-228), Singapore: SEAMEO RELC, Anthology series 41.
- McNamara, T. (2012). English as a lingua franca: The challenge for testing. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 199-202.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. Learning English in Mexico*. Mexico City, Mexico: Mexicanos Primero.
- Millroy, J. and Millroy, L. (1999). *Authority in language: Investigating standard English*. London: Routledge.
- Rajagopala, K. (2015). Introducing global Englishes, *WORD*, 61(4), 358-360, DOI: 10.1080/00437956.2015.1112962
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge.
- Phillipson, R. (1994). English language spread policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 107, 7-24.
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In B. Spolsky (ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, R. (1996). English only world-wide or language ecology?. *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452.
- Sayer, P. (2015). A Response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools. *MEXTESOL Journal*, 39(4), 1-11.
- Seidlhofer, B., Breiteneder, A. and Pitzl, M. (2006). English as a lingua franca in Europe: challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3-34.
- Toker, E. B. C. (2012). What Makes a Native Speaker? Nateness, Ownership, and Global Englishes. *Minnesota review*, 78, 113-129. DOI 10.1215/0026 5667-1550680
- Weil, Markus and Pullin, Patricia (2011). English as a lingua franca in education: Internationalization speaks English. *Permanent education. Revue Suisse pour la formation continue*, 2011(1), 28-29.
- Widdowson, H. G. (2012). ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 5-26.

## APPENDIX A

### Interview questions:

1. Can you please start by telling me a bit about your experience as an English language professional in relation to EXAVER?
2. How would you define the term “native speaker” of a language?
3. In terms of English, do you see yourself as a native/nonnative speaker of English, or something different? Why?
4. What do you feel are the differences between the ways in which native/non-native members in the EXAVER team communicate with each other?
5. What do you feel are the differences between the ways in which native/non-native members in the EXAVER team approach the design of exercises and items for the exams?
6. What do you feel are the differences between the ways in which native/non-native members in the EXAVER team communicate with candidates in Speaking Tests?
7. What do you feel are the differences between the ways in which native/non-native members in the EXAVER team grade tests?
8. How much should candidates language approximate general American English in the speaking test?
9. Do you think it is useful to make the distinction of “native” or “nonnative” speakers in language testing discourse?
10. Do you think that, with the effects of globalization and the spread of English around the world as a tool for communication among non-native speakers, these terms of “native/nonnative” will continue to be used in language discourse? Why?
11. How will this globalization of English specifically affect EXAVER?

### THE AUTHOR

**JAMES LESLIE WILLIAM SIMMONDS** is the editor of the EXAVER exam suite and an English adviser at the Universidad Veracruzana, Centro de Autoacceso USBI, Xalapa in Veracruz, Mexico. He has a B.A in Communication (Social Inquiry) and International Studies, and a Master’s in TESOL from the University of Technology, Sydney, Australia. He has lived and taught in Mexico for the last five years, and been involved in the EXAVER exam suite for two years. [jwilliam@uv.mx](mailto:jwilliam@uv.mx)

## MAPPING AN ONLINE ENGLISH COURSE FOCUSED ON VERBAL COMMUNICATION

*Darlene González Miy,  
darlene\_glez@hotmail.com*

*Luz Edith Herrera Díaz*

*luherrera@uv.mx*

*José Enrique Díaz Camacho*

*joseenriquedc@hotmail.com*

*Universidad Veracruzana*

### ABSTRACT

Moving higher education programs into online instruction has come across the TEFL field, especially in the last decade. Therefore, learning strategies and teaching approaches should be designed and implemented according to the characteristics of instruction in a non-face-to-face environment. In this scenario, the goal of this paper is to examine both, the instructor's and students' actions in an online English course, in which the learning activities focused on developing language skills, specifically for verbal communication. A map of the course shows the design and layout along with the technological tools used in the web platform. Additionally, students' attitudes while participating in this learning community were revealed. Finally, the results proved positive for an initiative that promotes the integration of verbal communication in virtual learning environments, supporting the communicative approach declared in higher education programs, and increasing the state of knowledge in the field of computer assisted language learning for online education.

**Key words:** computer assisted language learning, language skills, online education, teaching English as a foreign language

### INTRODUCTION

Information and communication technologies available nowadays have enabled several universities to migrate their programs to online platforms, spreading opportunities for education different from that of the classroom modality. However, the mere fact of increasing access to technologies does not guarantee achievement of educational aims, therefore, the role of technologies is to amplify the impact of diverse approaches to pedagogy (Skourtou, Kourtis-Kazaoullis & Cummins, 2006). In online education contexts, for example, difference exists not only in the physical location, but also in the approach to education. As Moreno and Cardenas (2012) stated, distance educational systems should establish educational models in which learning takes place in a different way from the one in face-to-face environments; adjusting them to the profile of the students.

Student-centered approach and constructivism are two examples of educational models usually found, as their basis, in online education programs. In a similar way, adjustments in the teaching and learning strategies are also necessary according to the characteristics of each discipline and level, such as in the case of language learning, mainly for the development of language skills for verbal communication (Whong, 2011). It is no surprise that opportunities to work on the oral skill are severely reduced when working online, since technologies by themselves do not provide the methodological foundation for learning (Morales & Ferreira, 2008); thus, writing, reading and listening skills often overpass speaking in these online courses. Such situation does not only reduce students' opportunities to use language for communication, but has a negative impact on other aspects of their lives, such as low graduation rates, reduced chances to get a good job, or poor communication competence (*Education First*, 2013; Centro de Investigación para el Desarrollo 2014; Rodríguez, 2014; Instituto Mexicano para la Competitividad, 2015). Especially related to the latter, Escalona, Medina and Escalona (2010) emphasized that the lack of oral communication is caused by traditional approaches, which usually focus on grammar control and that still prevail in several language teaching contexts.

In the case of online contexts, the situation is not different. A study from Mercado, López and Balderas (2011) reported that 55.7% of the students enrolled in online English courses (Level 1) in a higher education institution in the south of Mexico have failed the subject, making it the most unsuccessful among 16 subjects. Then, finding new ways of teaching and learning a foreign language in an online environment might provide future professionals better academic and work opportunities.

In the TEFL field, the Computer Assisted Language Learning (CALL) has been used to provide students with a variety of text, audio and video resources, multimedia, exercises and multiple forms of assessment for language learning. Unfortunately, it is common to find online courses that lack for activities that could help students to develop verbal communication. The speaking skill has often been displaced and reduced to repetition (Jordano de la Torre, 2011), making it the most difficult to develop.

Although there are apps and voice recognition software that aim to develop the oral skill by practicing pronunciation, fluency and intonation, several limitations would prevail. Even if higher education institutions could afford to provide this type of software to their students, oral production might still be reduced. Since speech is not processed or assessed by the app or the software, oral production would be deficient, as this type of oral practice is controlled and often relegated to pre-established phrases or words (Carranza, 2014). In this context, there seems to be a need for implementing other strategies to provide students with opportunities to develop the oral skill, making them aware of their own progress.

One way to provide students with such opportunities is by creating collaborative interactions in online learning environments, synchronous or asynchronous, by means of discussion forums, chats, blogs, email or videoconference, among others (Blake, 2008). In this study, some of this kind of activities were mapped and examined along with the students' and the instructor's actions, taking as a basis an educational model for online



education: The Community of Inquiry (CoI) framework (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Together, these activities resulted positive to create a collaborative and interactive learning environment in which participation and oral communication in the foreign language improved.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

Learning a language should be focused not only on knowledge, but also on the development of communicative skills (Caridad, 2008). In other words, learning a foreign language goes beyond acquiring a series of contents and concepts; learning to speak a foreign language, in a computer-mediated environment, has several pedagogical and technological implications. Choosing the approach to language learning, using the technology and resources to develop language skills, and creating the conditions for distance learning are just some of them. The importance of an effective design of virtual courses lies in those two areas.

On the one hand, CALL aims to improve the learning-teaching process on several aspects, such as: curricular design, assessment, feedback, follow up and evaluation in computer platforms based on the web, educational software, learning environments and pedagogy (Leakey, 2011, p.22). In this view, CALL aims to facilitate reading, writing, speaking and listening skills, as well as grammar and vocabulary components through interactive activities. Thus, this approach has evolved to support learning in collaborative and interactive environments, in which learners and instructors use technology to improve participation and communication (Thomas, Reinders, & Warschauer, 2012). Alongside of CALL, the communicative approach results useful to create linguistic situations that resemble real everyday exchanges by combining two or more skills, favoring communication over accuracy, as long as the message is comprehensible (Whong, 2011).

On the other hand, the Community of Inquiry framework (CoI), which is a pedagogical model developed to support learning in online environments is based on three main elements: The Social, the Cognitive and the Teaching presences. The Social presence relates to “the ability of participants to identify with the community, to communicate purposefully in a trusting environment and to develop inter-personal relationships by way of projecting their individual personalities” (Garrison et al. 2000, p. 89). In short, the Social presence refers to how participants establish a reliable atmosphere that is demonstrated by the use of names, humor, and greetings, affective signals that create a sense of belonging to a community, promoting communication and helping to develop group connections. This presence is made up of open communication, interpersonal communication and group cohesion.

The Cognitive presence is “the extent to which participants in any particular configuration of a community of inquiry are able to construct meaning through sustained communication (Garrison et al. 2000, p. 89). In other words, the cognitive presence represents the learning process stages; according to the CoI model, it consists of four stages: triggering event, exploration, integration and resolution, that altogether lead to the development of higher order thinking skills.

The Teaching presence means “the designing and managing learning sequences, providing subject matter expertise, and facilitating active learning” (Garrison et al., 2000, p. 90). The function of the teaching presence is to serve as a bridge between cognitive and social presence, implementing activities that promote independent study and build community by deeply exploring content. Facilitation of discourse, direct instruction and design, and facilitation are the three components of the teaching presence.

Figure 1. shows how social, cognitive and teaching presences work together for a meaningful online learning educational experience. With this foundation, our aim in this research was to identify social, cognitive and teaching presences in course activities and find their relation to the indicators of the oral skill, to understand how the Col framework can support course design focused on verbal communication.

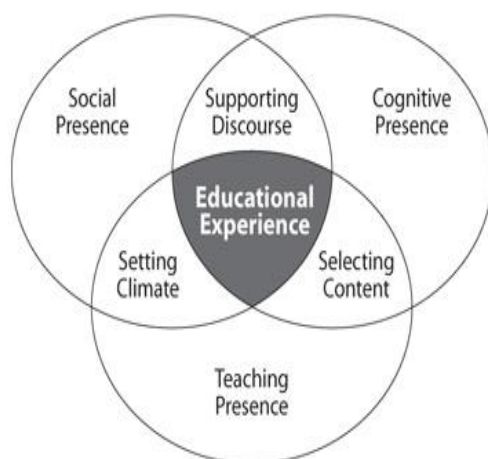


Fig. 1 The Community of Inquiry Framework (Garrison et al., 2000)

Taking the CALL and the Col into consideration, we can say that designing online language courses that develop the four skills, specially speaking, requires a mindful combination of pedagogy and technology. Consequently, the learning process in the online environment in which this study took place may become more active and meaningful due to the interaction among language users. Understanding how this experience with the incorporation of the Col framework resulted for the learners involved is reported in this research.

## LITERATURE REVIEW

Research studies about the design and implementation of the Col framework in virtual courses are extensive and thematically diverse: Students' perception of teaching presence (Sheridan, Kelly & Bentz, 2013); teaching practices to engage students (Saint-Jacques, 2013); improving cognitive presence (Archibald, 2013; Hosler & Arend, 2013; Rienties, Giesbers, Tempelaar & Lygo-Baker, 2013; Stein & Wanstreet, 2013); strategies for online discussions (Richardson, Sadaf & Ertmer, 2013); instructional design for collaborative

work (Nickel & Overbaugh, 2013). Yet, studies related to language learning are more limited and often associated to language teacher education (Arnold & Ducate, 2006; Lomicka & Lord, 2007; Tekiner 2010; Chen, 2012).

Among the research studies related to the implementation of the Col framework in TEFL contexts, Asoodar, Atai, Vaezi and Marandi (2014) identified social and cognitive presences in an ESP course for undergraduate students as they collaborated and participated in the activities in the online community; especially those with better grades reported higher levels of such presences. Similarly, Lomicka and Lord (2007) had previously found significant levels of social presence in the categories of affective communication, among students who kept an online journal as part of the class, but they also found higher interaction levels at the beginning of the course, while group cohesion was very low. Their research also revealed a relation between the type of activity and the effect on social presence.

Two research studies that showed positive effects for the cognitive presence are those of Olesova, Richardson, Weasenforth, and Meloni (2011), and Tekiner (2010). The former detected higher cognitive presence when audio feedback instead of written feedback was provided to ESL students. The latter identified the promotion of cognitive presence from live sessions in which presentations were displayed through different technological tools; additionally, they reported the use of chats associated to higher levels of teaching presence.

Alavi and Taghizadeh (2013) discovered that factors such as the number of learners and time limitation for online discussions interfered with the development of productive discourse, which allows moving from initial to final stages of the cognitive presence. Results were similar for Chen (2012), in that productive dialogue rarely existed when participating in online discussions. Additionally, design, organization, and facilitation of discourse seemed to be aspects of the teaching presence that require improvement in an online TESOL course.

It is important to notice that the research studies above mentioned have identified the Col presence in some degree, but most of these experiences have been implemented in contexts where learners have some previous knowledge of the language, and just in a few cases, language learning is the target of the course.

## **THE CONTEXT**

Regarding the context of the current study, we need to mention that it was carried out at a public university in Veracruz, Mexico. We implemented the Col model in a six-month online English course level II (basic English level A1), which took place from February to July 2016. The group started with 18 undergraduate students from different majors, such as medicine, communication, psychology and engineering, but only 10 students (3 female and 7 male participants, 21-42 years old) remained active until the end of the semester.

The course was allocated in the institutional online platform, called Eminus and it was integrated by 10 units containing different learning activities such as presentations, readings, exercises and forums. The estimated time to complete each unit is from six to eight hours per week. Students submitted written, audio and video activities as learning evidence of their work. Additionally, students were required to take two partial written exams and one final written and oral exam. Exams were given to students in a classroom at the university on a given date. Except from the exams and an introductory on-site session, all the communication and the activities were carried out by email, messaging, and on the activities and evaluation sections on Eminus. Fig. 2 shows the organization of the course sections on Eminus.



Fig. 2 Virtual platform. Online English course II. (Universidad Veracruzana, 2016).

The component *Contents* shows the resources and language materials for the course, while the component *Events* works as an agenda for the activities, and *Members* is used to register students as well as the instructors. *Activities* is the space for practice by doing not graded activities, while *Evaluation* contains exercises and assignments that are graded and sometimes commented. *Messages* is the space for communication between the instructor and the students; and *Forums* are spaces where the instructor and the students meet, in this case they are interaction forums where users communicate through written language. *Classroom and Collaboration* are meeting spaces for synchronous audio, video and text activities and interaction. Eminus also has a *tracking system* that keeps records of the students' performance in terms of access to the course/platform, grades, activities submitted, participations, etc.

The researchers intervened in the course in two ways; first, as content designers of the speaking activities added to the pre-established course on Eminus. Then, as facilitators, we provided guidance, fostered communication with the group, graded and offered feedback to students' activities, solved doubts related to contents and activities, and monitored students' performance through Eminus.

## DESCRIPTION

In order to map the course, we used content analysis as a technique to process the data gathered along the study. This mapping was carried out in two phases: exploration and classification. The exploration phase consisted on examining the structure and content of the course, identifying the type of activities, learning evidence required and language skills involved. The classification stage was built on the findings from the previous stage, and consisted on categorizing the language activities according to the social, cognitive and teaching presence.

Mapping for the cognitive presence was done by following the practical inquiry model proposed by Garrison et al. (2000), for both, individual as well as group activities. The triggering event was posed through the situation or instruction given for the activity, followed by the exploration stage, which was supported by the use of the materials and resources of the course. The integration and resolution stages would be demonstrated when students submitted the language evidences or products.

The category of design and organization of the teaching presence was identified in the structure of the course before it began. The design of an online course should be done in such a way that the students could carry out their work, without the constant presence of the teacher. Along the course, this category was developed through the teacher's constant communication with students (weekly messages, doubts solving and announcements). Direct instruction mainly took the form of feedback, while facilitation of discourse took place in forums, along with the social presence.

Boundaries among the presences in the Col model are not strictly defined; therefore, two of them usually interweave; such is the case of social presence (open communication) and teaching presence (direct instruction) in the welcome session and throughout feedback; and social presence (group cohesion) and cognitive presence (integration) in forums.

As mentioned above, regarding the course, we split its components into units, topics, types of activities (individual assignment or forum), language skills and learning evidence (audio, text, video), as suggested by Makri, Papanikolaou, Tsakiri and Karkani (2014). Once we had this information, we looked for the Col presences in the course activities. Data collected for cognitive and social presences were the messages posted in the 6 virtual forums throughout the course and categorized according to the stages of the cognitive presence. For the teaching presence, we identified its different roles in each activity indicated in the course map. We also recovered some transcripts from an interview applied at the end of the course, in order to understand the experience and/or views of the participants.

The course consisted of 10 topics organized in units, each one evaluated through an integrative activity. We also held an introductory session and a final project that could be an audio, a text, or a video, and there was an individual assignment or a forum interaction. Regarding oral communication activities, we distinguished eight units in which

the learning evidences were oral activities: two individual and six forums. Table 1 shows the learning activities mapped according to each type of Col presence.

Table 1  
*Cognitive, Teaching and Social presence in English II*

Unit	Topic	Learning activity	Cognitive presence stage	Teaching presence category	Social presence category
0	Introductory session	F2F & virtual Presentation of the course	Exploration	Design and organization Direct instruction	Open communication
1	Hello there	Audio file & forum (interaction) Students introduce themselves and tell about their daily activities.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Facilitation of discourse Direct instruction	Open communication Group cohesion
2	Giving directions	Audio file delivery Students use Google maps to create a route between two points in a city and give instructions to get there.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Direct instruction	Open communication
3	What should I do?	Audio file & forum Students share a health, academic or personal problem and receive suggestions from their peers.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Facilitation of discourse Direct instruction	Open communication Group cohesion
4	My childhood	Audio file delivery & forum Students share their memoirs regarding childhood activities.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Facilitation of discourse Direct instruction	Open communication Group cohesion
5	Pronounce it right!	Audio file delivery Students practice pronunciation of verbs in past	Triggering event Exploration Integration	Direct instruction	Open communication

		through videos and record an audio.	Resolution		
<b>6</b>	Interview: questions & answers	Audio file & forum Students listen to questions and record their answers in a file.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Facilitation of discourse Direct instruction	Open communication Group cohesion
<b>7</b>	Future plans	Audio file delivery Students write a short paragraph about their future plans and record an audio.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Direct instruction	
<b>8</b>	Online vs. Traditional education Text	Forum (discussion) Students exchange opinions about the advantages and disadvantages of each type of education.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Facilitation of discourse Direct instruction	Open communication Group cohesion
<b>9</b>	Invitations	Audio file & forum Students make invitations to a classmate and accept and refuse other invitations verbally.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Facilitation of discourse Direct instruction	Open communication
<b>10</b>	Middle year's resolutions	Text delivery Students complete a given format with their resolutions for the rest of the semester.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Direct instruction	Open communication
<b>Final project</b>	Study abroad scholarship Video File delivery	Video Students create a video posting themselves as an ideal candidate for receiving a scholarship.	Triggering event Exploration Integration Resolution	Direct instruction	Open communication Group cohesion

As it can be observed, we identified the cognitive presence in all the activities, independently from the type (file delivery or discussion forum). Students are expected to reach the highest levels of critical thinking as they go through each one of the cognitive presence stages and learning activities were designed under this assumption. The first stage (triggering event) would be posed in the instructions, by presenting a problem or situation that activates students' first posts and exchange. The second stage (exploration) would be reached as students review others' posts, use the learning resources provided and continue their participation by commenting to peers. The third stage (integration) would be developed internally, when each student reflects on his/her own learning, combining the individual and the collective knowledge generated in the forum, to reach the final stage (resolution), which is demonstrated in the delivery of the requested task or activity.

The teaching presence was notorious in 'facilitation of discourse' in forums. Since this category represents the actions carried out by the facilitator to guide the group, keep them interested and promote communication, it prevails all along the course. 'Direct instruction' was identified in all the course activities. This category is specially manifested in the guidelines offered by the facilitator for students to successfully complete each assignment, and in the feedback and evaluation provided to students' activities. 'Design and organization' was only identified in the introductory section; however, it is implicit in the structure and instructional design of the course, which takes place before students are enrolled. Once the course has started, this category is established by messaging and email communication.

The social presence was only found in forums. 'Open communication' represents the students' disposition to participate and establish conversation (discussion) with their peers around a given topic. Making questions, complementing each other's posts and motivating participation are indicators of this category. 'Group cohesion' alludes to the use of greetings, salutations, inclusive pronouns (we, us) and names to address peers, which aids to the generation of a pleasant atmosphere that contributes to develop a sense of belonging to a community. 'Affective expression' (emoticons, exclamation marks, capitalization) was not identified at this point in the course.

The following extracts from the students' interviews support the categories of the teaching presence. The extracts are shown in Spanish in order to preserve their meaning:

***Design and organization:*** *En cuanto al seguimiento, todo estaba plasmado en la plataforma, no había forma de que no entregaras. Si no entregabas, era porque realmente no te interesa.*

***Facilitation of discourse:*** *Nos invitaba a participar en las opiniones de los demás compañeros, en un ambiente cordial y promovía la discusión, debate, las opiniones.*



**Direct instruction:** *Nos enviaba un escrito y un audio donde nos decía qué tan bien o qué tal mal nos había salido la actividad. Y qué podíamos mejorar, cuáles habían sido nuestras fallas, pero también siempre como que alentando.*

As well, we tracked the cognitive presence from the messages in the virtual forums, and we found triggering events (instructions for the assignments) and resolution (completion of the assignments) along the six forums. On the other hand, 'exploration' (use of learning resources) and 'integration' (reflection on the learning process) were not clearly appreciated; however, if we analyze the following extracts from the students' interviews, we can identify the four stages:

**Triggering event:** Para empezar, leía las instrucciones...

**Exploration:** *y luego ahí mismo en Eminus están los PDF que son las lecciones, entonces yo trataba de leer todas las lecciones y de ahí hacía un resumen. Por ejemplo, para formar enunciados va el sujeto, el auxiliar, el verbo, y este, el adjetivo.*

**Integration:** *ahí mismo había actividades virtuales que se califican interactivas, yo trataba de resolverlas, también viene la hoja de respuestas, para ver en qué me estoy equivocando...*

**Resolution:** *ya teniendo eso, me apoyaba con mi hijo...él era mi forma de interactuar...de ahí ya las grababa, tratando de que fuera clara la dicción.*

We also found social presence in virtual forums, especially in open communication, which showed students' active participation when posting a comment and expressions of agreement. Another category was 'group cohesion', observed in the use of names when addressing classmates and greetings (social function of language). On the contrary, affective communication, that is, showing emotions and sharing personal information with peers, was not evidenced in forums; maybe due to the lack of spaces for non-academic discussions. As we can observe here, some of the students' comments show two postures, the first one opened to new forms of socialization, while the second one tends to be more classroom based:

*Creo que lo más padre es interactuar con gente, aunque no esté allí, aunque no te vea, te obligas a preguntar cosas más personales sobre las personas y no te limitas a contestar a una computadora, o contestar preguntas que ya están hechas.*

*Éramos muy poquitos y eso no facilitó mucho el interactuar y pues, bueno, obviamente como es en línea no es tan didáctico como en el presencial, que te tomas el tiempo en tu rato libre platicar con el compañero.*

We additionally mapped the learning activities according to the indicators of the oral skill as showed in Table 2; and we concluded that the most common indicator was

grammatical range and accuracy, followed by lexical resource. Pronunciation was in the third place and at the end, we found fluency and coherence, as shown in Table 2. This means that not all the activities encouraged the four indicators for verbal communication, as it was the case of some activities in units 7, 8 and 10, which were text-based. As it can be seen, the course encourages appropriateness (principles that rule language) over communication, which is often common in language courses.

Table 2

*Learning activities mapped according to oral skill indicators*

Unit	Topic	Learning activity	Fluency and coherence	Pronunciation	Grammatical range and accuracy	Lexical resource
1	Hello there	Audio file & forum (interaction) Students introduce themselves and tell about their daily activities.	x	x	x	x
2	Giving directions	Audio file delivery Students use Google maps to create a route between two points in a city and give instructions to get there.	x	x	x	x
3	What should I do?	Audio file & forum Students share a health, academic or personal problem and receive suggestions from their peers.	x	x	x	x
4	My childhood	Audio file delivery & forum Students share their memoirs regarding childhood activities.	x	x	x	x
5	Pronounce it right!	Audio file delivery Students practice pronunciation of verbs in past through videos and record an audio.		x		
6	Interview: questions & answers	Audio file & forum Students listen to questions and record their answers in a file.	x	x	x	x
7	Future plans	Audio file delivery Students write a short paragraph about their future plans and record an audio.			x	x
8	Online vs. Traditional education Text	Forum (discussion) Students exchange opinions about the advantages and disadvantages of each			x	x

type of education.						
9	Invitations	Audio file & forum Students make invitations to a classmate and accept and refuse other invitations verbally.	x	x	x	x
10	Middle year's resolutions	Text delivery Students complete a given format with their resolutions for the rest of the semester.			x	x
Final project	Study abroad scholarship Video File delivery	Video Students create a video posting themselves as an ideal candidate for receiving a scholarship.	x	x	x	x

Regarding the development of oral skills, we must mention that verbal communication activities were positively received by students, as shown in the following extracts from their interviews.

*A pesar de que mi inglés oral es el que más me cuesta, siento que subió un poquito; en una actividad oral son más cosas, la lectura, la escritura, la comprensión y pronunciación.*

*He aprendido a hablar más, a dar más ideas.*

*Me recordó lo que ya se me estaba olvidando, me hizo como más fluida al hablar y a pensar mejor gramaticalmente cómo estoy estructurando las cosas.*

## CONCLUSIONS

To sum up, we must say that mapping this online Basic English course, by taking the presences of the Community of Inquiry model as the basis, shed light on the design and layout, and their effect on the development of language skills especially those for verbal communication.

As we could observe, the teaching presence is constant along the course; the design and organization is a category that usually takes place before the course begins, when it is being designed for the students to carry out the activities without the need of a teacher; and organization is carried out through course facilitation. Similarly, the category 'direct instruction' represented in feedback was persistent. Equally important was 'facilitation of discourse' as this is usually an action that keeps students focused on the task, or in the topic in the case of a discussion. Considering this, we are positive that the teaching presence can encourage the development of the oral skill by means of feedback (direct instruction), especially in fluency, grammar and pronunciation. Some online learning

contexts tend to minimize the contact between the instructor and the student, so, text and audio feedback proved positive to monitor performance in terms of language. Other categories such as 'facilitation of discourse' showed low levels because there were a few activities in forums and they were active for a short time. Therefore, there were limited opportunities for the teacher to intervene, so, communication mostly occurred through messages, which might have been perceived as 'design and organization'.

We also learnt that the social presence in audio forums helped to confirm comprehension and interaction with others; however, it did not promote active discussion. Low levels of social presence were related to students' participation. Late participation, and in some cases, lack of participation is associated to evaluation; so, the students showed little interest when the evaluation of the activity was not worth the effort; an aspect to keep in mind during the instructional design stage. Alternatively, poor performance in pronunciation and inaccurate choice of lexical resources can affect the social presence obstructing communication between students; an aspect that deserves further research.

The cognitive presence in its exploration and integration stages seem to be 'hidden' processes; that is, it seems hard to track them in forums, however, they were manifested in the language products or evidences delivered accordingly. There were gaps in the exploration and integration stages, as they were developed internally, in each individual's mind, not socialized. However, in achieving the resolution stage, when the students complete the task according to the requirements, resolution proved its existence.

We can finally contend that the Col framework is valuable in creating meaningful language learning experiences, by way of designing effective instructional activities and resources, offering enhanced online teaching strategies and encouraging engagement of participants' interaction. After carrying out the study we have referred to in this chapter, we are positive that the presences of the Col framework can give support to the development of language skills in online learning environments. Further research could explore the use of technological tools that along with the Col framework may contribute to the development of specific language skills.

## REFERENCES

- Alavi, S.M., & Taghizadeh, M. (2013). Cognitive presence in virtual learning community: An EFL case. *International Journal of E-learning & Distance Education*. 27(1). Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/818>
- Archibald, D. (2013). An online resource to foster cognitive presence. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology* 10(1), 42-66. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol10num1/default.html>

- Asoodar, M., Atai, M. R., Vaezi, S., & Marandi, S. S. (2014). Examining effectiveness of communities of practice in online for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes. *Computers & Education.*, 70, 291-300, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.016>.
- Blake, R. J. C. D. M. (2008). *Brave New Digital Classroom*. Washington: Georgetown University Press. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Caridad, D.O.E. (2008). Características de los materiales web para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de medios y educación. Píxel-Bit*. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Carranza, M. (2014). Diseño de aplicaciones para la enseñanza de la pronunciación mediante dispositivos móviles y su incorporación en el aula de ELE. En *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura*, Eds. (Ferrus, B & Poch, D.) Iberoamerican Vervuert, pp.279-300
- Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC). (2014). *Encuesta de Competencias Profesionales 2014*. Retrieved from [http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta\\_competencias\\_profesionales\\_270214.pdf](http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf)
- Chen, S. T. (2012). Perceptions of online TESOL teacher education: Strengths, weaknesses, characteristics, and effective components. (Order No. 3513737, University of Southern California). *ProQuest Dissertations and Theses*, 162. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1026587200?accountid=14833>. (1026587200).
- Education First. (2013). *English Proficiency Index*. 3ra. edición. Retrieved from <http://www.ef.com.mx/epi/downloads/>
- Escalona, S. U., Medina, B. A. R., & Escalona, R. M. (2010). El efecto de rebote y la expresión oral en inglés [Backwash effect and oral expression in English]. *Ciencias Holguín*, 16(4), 1-11. Retrieved from <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/579/451>.
- Garrison, R. T, Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(3), 87–105.
- Hosler, K. & Arend, B. (2013). Strategies and principles to develop cognitive presence in online discussions. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Instituto Mexicano para la Competitividad, IMCO (2015). *Inglés es posible*. Propuesta de una agenda nacional. Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior. Retrieved from <http://imco.org.mx/publicaciones-imco/#/>

- Jordano de la Torre, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 15-39. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427214002.pdf>
- Leakey, J. (2011). *Evaluating Computer-Assisted Language Learning*. Bern: Peter Lang. Retrieved from [www.ebrary.com](http://www.ebrary.com)
- Lomicka, L., & Lord, G. (2007). Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers. *System*, 5(2), 208-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.11.002>
- Makri, K., Papanikolaou, K., Tsakiri, A. & Karkani, S. (2014). Blending the community of inquiry framework with learning by design: towards a synthesis for blended learning in teacher training. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12 (2), 183-194, available online at [www.ejel.org](http://www.ejel.org)
- Mercado, R, López, M. & Balderas, G. (2011). El aseguramiento de la calidad en el instituto consorcio clavijero. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (2), 15-47. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/786>
- Morales, S. & Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA. Revista De Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(2), 95-118.
- Moreno, A. O. & Cárdenas, L. M. G. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, 34(136), 118-136. Retrieved from [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200008&lng=es&tlng=es).
- Nickel, C.E. & Overbaugh, R.C. (2013). Cooperative and collaborative strategies in blended and online learning environments. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Olesova, L.A., Richardson, J.C., Weasenforth, D., & Meloni, C. (2011). Using asynchronous instructional audio feedback in online environments: A mixed methods study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1). Retrieved from [http://jolt.merlot.org/vol7no1/olesova\\_0311.htm](http://jolt.merlot.org/vol7no1/olesova_0311.htm)
- Richardson, J.C., Sadaf, A. & Ertmer, P.A (2013). Relationship between types of question prompts and critical thinking in online discussions. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Rienties, B., Giesbers, B., Tempelaar, D. & Lygo-Baker, S. (2013). Redesigning teaching presence in order to enhance cognitive presence: a longitudinal analysis. In Akyol,

- Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Rodríguez, B. A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5, 117-127. Retrieved from <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895008>
- Saint-Jacques, A. (2013). Effective teaching practices to foster vibrant communities of inquiry in synchronous online learning. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Sheridan, K., Kelly, M. & Bentz, D. (2013). A follow-up study of the indicators of teaching presence critical to students in online courses. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazaoullis, V. & Cummins, J. (2006). Designing virtual learning environments for academic language development. In J. Weiss et al. (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments*, 441–467. Netherlands, HO, Springer.
- Stein, D. & Wanstreet, C. (2013). Coaching for cognitive presence: a model for enhancing online discussions. In Akyol, Z., & Garrison, D.R. (Eds.), *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Tekiner T, A. (2010). An exploration of synchronous communication in an online pre-service ESOL course: Community of inquiry perspective. *ProQuest Dissertations and Theses*, 418. Retrieved from <http://search.proquest.com>
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). (2012). *Contemporary Studies in Linguistics: Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London, GB: Bloomsbury Academic. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Universidad Veracruzana (2016). EMINUS manual del estudiante. Veracruz. Retrieved from <https://eminus.uv.mx/eminus/manuales/Estudiante/Manual-Estudiante.pdf>
- Whong, M. (2011). *Language Teaching Theory and Practice*. Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.

## THE AUTHORS

**DARLENE GONZÁLEZ MIY** is a student at the *Sistemas y Ambientes Educativos* doctorate program at Universidad Veracruzana. She holds an MA TEFL (Universidad de Jaén, Sp.). She is also a facilitator for online English courses. She is currently doing research on educational models and environments based on communication and information technologies. [darlene\\_glez@hotmail.com](mailto:darlene_glez@hotmail.com)

**LUZ EDITH HERRERA DÍAZ** holds a PhD in Language Studies (University of Kent, UK) and a BEd TESOL (Canterbury Christ Church University, Kent, UK). She is a counselor at the self-access center and a professor at the Language Center at Universidad Veracruzana, campus Veracruz, where she also coordinates the MA TEFL program. [luherrera@uv.mx](mailto:luherrera@uv.mx)

**JOSÉ ENRIQUE DÍAZ CAMACHO** is a researcher at the Instituto de Investigaciones Psicológicas at Universidad Veracruzana. He holds an E.D.D, specialized in Learning and Technology at United States International University. He received the “Innovative Teaching and Learning” award from the Association for the Advancement of Computing Education in 2006. [joseenriquedc@hotmail.com](mailto:joseenriquedc@hotmail.com)



## THE IMPACT OF USING AUDIOSCRIPTS IN LISTENING ACTIVITIES

*Félix Alberto Vergara De la O  
feliver@gmail.com  
Miguel Ángel Allen Herbert Vargas  
mherbert@uv.mx  
Universidad Veracruzana*

### ABSTRACT

Listening is a critical element in any language learning process as it plays a significant role in both education and everyday life. This study shows the impact of using audioscripts during listening activities in a private language school in Mexico. It explores the performance of six adolescents with four types of listening activities, providing back up data of their improvement in this skill, being the most noticeable their attitude towards these sorts of activities, an improvement in the skill, and some side benefits such as better lexis and pronunciation, and more confidence.

**Keywords:** Listening, hearing, subtitles, audioscripts, skills, and motivation.

### INTRODUCTION

Many EFL learners, especially those with lower proficiency levels in the language, find listening to be the most challenging skill of English. As Farrell and Mallard (2006: 338) point out, "Listening involves not only correctly interpreting incoming speech but also responding appropriately to the speaker, especially in face-to-face conversations where listeners must be able to contribute verbally to the discourse". Consequently, when EFL students are asked to listen to a tape, they have no opportunities to interact with speakers and thus no opportunities to identify any non-verbal cues that might be used, making it more difficult for the listener to understand the speaker's meaning (Yagang, 1993:3). Thus, their sense of listening difficulty comes not only from not being able to catch the sounds or the words but also from missing the gist or important details of the spoken text. Not surprisingly then, they also find completing the teacher-prepared follow-up tasks and worksheets frustratingly hard to do.

### CONTEXT

The institution where this action research took place is specialized in English and computer courses, making the acquisition and performance of the students a top priority. In order to make sure students learn and put their knowledge into practice, the institution encourages them to take certification tests. In the English department, the examination is the Graded Examination in Spoken English (GESE), which is administered by Trinity College London. The exam has the form of a conversation with a Trinity examiner covering a range of topics and tasks, but the focus is mainly on speaking and to a lesser extent, on

listening in more advanced levels, which leads the institution to emphasize on speaking and interaction.

## THEORETICAL FRAMEWORK

### *Listening as a process*

Listening serves as a means to understand and interpret the language, and by this means, we know how to respond to a message. According to Anderson and Lynch (1988:6), "understanding is not something that happens because of what a speaker says: the listener has a crucial part to play in the process, by activating various types of knowledge, and by applying what he knows to what he hears and trying to understand what the speaker means". Purdy (1997:8) defined listening as "the active and dynamic process of attending, perceiving, interpreting, remembering, and responding to the expressed (verbal and nonverbal), needs, concerns, and information offered by other human beings". Listening comprehension is an inferential process (Rost, 2002). Therefore, second language learners face different problems related to listening comprehension due to the fact that even in the mother tongue, there are some difficulties that affect this process. In order to help students develop or improve this important skill, teachers must be aware of its importance, and avoid overlooking it (Vandergrift and Goh, 2012). Acquiring a second language by focusing on grammar, vocabulary or speaking might only lead students to frustration when facing real situations with real context where the environment is not under control as in the class. Students might feel they are learning and acquiring a language when they can successfully interact with others in the language they are studying (L2). However, if this interaction does not match the students' goal, the result is a drawback as this skill plays a critical role in both communication and language acquisition (Morley, 1991). Moreover, there is a notable difference between listening and hearing. According to Down (2008), the word *listening* is defined as making an effort to hear something, to pay attention or heed. Therefore, listening differs from hearing, which is the physiological process of the ear absorbing sound waves and transferring them to the brain. However, listening is more than just a skill; it is also a complex mental process, which involves four stages.

### *Stages of listening*

Steinberg (2007) agrees and adds that listening is a process that consists of four stages: sensing and attending, understanding and interpreting, remembering, and responding. The first stage, **sensing** is described as the physical characteristic within the listening process. This is when the sound vibrations reach the ear and they are accompanied by **attending**. This means that people pay attention or focus on the sounds that their brain has already identified selectively. The next stages are **understanding** and **interpreting**, and as their names say, they mean to understand and define what the meaning of the message is. The person needs to be able to interpret the nonverbal speaker's signals, such as gestures, mime, tone of voice, etc. When students go through these four stages accurately, it means that the listening process has been carried out successfully. That is the case of a controlled listening activity in EFL/ESL classrooms, because in a real life situation, there is

also a need for feedback to the speaker in order to create an interaction between the participants.

### *Listening in the EFL/ESL classroom*

The classroom is the place where students spend most of their time, and it is also here where students can practice their listening skill. It is important to take into account the environment surrounding the students. It needs to provide appropriate visual input to help them acquire the language in a friendlier way, as well as include useful and interesting material to keep students' attention during the lessons, and help them improve their own knowledge, and at the same time integrate all the skills. According to Hamouda (2012), "the material itself may be the main source of listening comprehension problems" given that the material may not be appropriate for the level, the age or the context. Besides, many students find it difficult to understand the listening text when the topic is unfamiliar. When students face unknown material, it may be difficult for them to understand the listening material. They need to understand the topic and to get the idea of the message. In addition, they may not be able to understand it if it is technical, medical or if they need specific previous knowledge. Hamouda also states that the length of the listening audio is one of the main reasons why the students cannot understand most of the talk, as speakers may express long thoughts and varied ideas very quickly. This is the case when it comes to long listening texts and students are often incapable of understanding the whole audio. The reason for this is because they may become bored or lose interest, especially if they need to make an effort to understand it. Lack of concentration is another factor that may affect the listening comprehension. It is a major problem because even the shortest break in attention can seriously impair comprehension (Hamouda, 2012).

### *Listening Comprehension*

Listening is an important skill to develop in ESL/EFL students. Moreover, listening comprehension is an issue that is taken for granted in many classrooms. According to Vandergrift (1999), listening comprehension plays an important role in facilitating language learning. Successful spoken communication depends not just on our ability to speak, but also on the effectiveness of the way we listen (Harmer, 2007). Listening comprehension is a complex process which requires the use of many abilities in order to carry it out successfully such as: understanding, decoding, constructing, and so on. According to Rubin (1994), the process of listening means the way the listener interprets information in terms of what he/she knows or identifies what he/she does not know. However, during the listening comprehension activity, it is necessary to take into consideration many factors including the listener, the message, where the participants are (environment), etc. Listening comprehension activities require the knowledge of certain features in order to understand and comprehend such acts of communication. That means that understanding the words listened is not enough. As mentioned above, taking into account the situation as well as the purpose of the message is also relevant and important in order to successfully comprehend the information and use it on whatever the activity is. In addition to this, the listening skill needs to be developed by the hearer or listener in a way the language can be

understandable in all senses; of course, the teacher should train learners in this skill in order to reach this goal.

### *Subtitles and Captions*

According to Reich (2006), subtitling is a branch of translation called audiovisual translation in which viewers can read statements of dialogues on the screen as well as watch the images and listen to the dialogues. Neves (2008) believes that captioning and subtitling have exactly the same definitions although some make a distinction and believe that *captioning* is considered to be for both deaf and hearing-impaired viewers while *subtitling* is special to hearers. Zanon (2006) states that subtitling enjoys many advantages; it motivates learners and makes them secure and self-confident. Besides, it can help language learners to monitor their speech and find new vocabulary. Captions' impact on vocabulary learning was appraised by Garza (1991), who found that captions increased comprehension and language memorization in advanced FL learners. Similar results were reported by Neuman and Koskinen (1992): in an experiment with advanced EFL students, those who were shown captioned video had better results in vocabulary recognition and acquisition exercises. Subsequently, Baltova (1999) addressed positive effects of captions on content and vocabulary. However, Guillory (1998) noticed that the impact of captioning on learning depends on the gap between student's proficiency level and difficulty of the spoken text: captions cannot compensate for an excessively wide gap.

### **RESEARCH QUESTIONS**

Considering the acquisition of English as a second language, an important and essential means to achieve students' goal, the questions that this study was based on are the following:

Can audio scripts be applied in listening activities?

Is there any significant difference between the effect of doing listening comprehension activities with or without the visual aid of audio script among EFL learners?

To what extent can subtitling help students improve their listening comprehension skill?

What are other benefits of working with audioscripts during listening activities?

What are participants' attitudes towards this sort of activity?

### **OBJECTIVES**

In order to help students to improve their listening comprehension skill, the objectives of this research were:

- To adapt audio scripts in order to be applied in listening activities.
- To help the student overcome the factors that block the acquisition or development of listening comprehension through the use of audio scripts.

- To reinforce student's listening comprehension skill by providing visual aid (audioscript).
- To analyze students' perception regarding their performance after working with audioscripts with the quantitative results obtained from the pre and post- test.

## METHODOLOGY

### *Research design and problem identification*

Since the main goal of this research was to help the students develop their listening skill, a listening activity was carried out as a pre-test in order to gather data that could provide clear evidence of their situation. After checking the results, a survey was applied. Here they could express their opinion about the different skills and in which they could write down how they felt after the results obtained in their listening activities. The survey focused on the different skills so they did not feel their answers were guided and most of them mentioned that what they have most problems with was listening comprehension, reinforcing the idea that had resulted after the group was observed during previous lessons.

### *Adapting the script*

The course book's teacher edition has the scripts of all the listening activities so they were transcribed and by using a computer program called *MiniLyrics*, it was possible to practise them in class, using a computer in the classroom and, at the same time, showing the script for the listening. The students were surprised that they could read and listen at the same time, which helped them to improve their comprehension to a certain extent. After the listening activities, students were interviewed again, regarding the use of subtitles in listening activities to collect information about how they felt about it as well as to provide feedback in order to improve this skill.

### *Action Plan*

Action Research involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to explore your own teaching contexts (Burns, 2010). So, the action plan was carried out to reach the objectives of this action research. The process took six weeks in which all the steps of the action research cycle were followed.

<b>Week</b>	<b>Activities / Action</b>
1	A pre-test will be applied to students to back up the situation noticed through observation
2	Listening activities will be carried out without audioscripts and students will be interviewed to get their opinion about it
3	Work the listening activities with audioscripts and ask students about their opinion regarding the usage of audioscripts in the listening activities
4	Work the listening activities with audioscripts
5	Work the listening activities with audioscripts
6	Post-test to check if there was any improvement. Interview students about how they felt

and if they noticed any improvement. Analyse students' log to triangulate the data
--

### *Procedure*

The group in which it was decided to carry out the action research on has one English lesson once per week. It is a four-hour class, so in every single session students do several listening activities. Therefore, the following steps were followed:

- A multiple-choice test using an audio was designed in order to confirm what had been observed during previous lessons.
- Warm-up (talking about the topic).
- Students were told to read the listening exercise items before listening to the audio so they could guess what they were expected to write in the activity (name, date, adjective, etc.).
- Students were encouraged to write down chunks of information from the listening so they could complete the activity easier, faster or more accurately.
- Following the listening audioscripts using the teacher's book and with a program, made the listening easier to follow, that is, while students listened to the audio, they could see the dialogues at the same time.
- The audio was played three times the first session in order to have students get used to it. For the rest of the sessions, only two times.
- During all the sessions, students' behavior and reaction was observed so that if needed changes could be made.
- After the sessions students were interviewed to know their opinion regarding their progress in this skill through this kind of listening activities and the way was conducted.
- The post-test somehow similar to what students did as pre-test was applied, to observe if there was improvement as well as another interview asking them if they noticed any changes in their listening skill.
- Students' learning log was analysed. This log contained students' thoughts regarding their learning process.

### *The activities*

In order to provide the students with different sorts of listening exercises, the activities were adapted (from the course book) and distributed as it follows.

The activities 1 and 8 contained multiple choice (true or false) items, for the activities 2 and 5 the items were gap filling, while in activities 3 and 7 students had to answer direct questions, and activities 4 and 6 multiple choice (stem & option) were the items assessed.

Activity 1	Multiple choice (True or False)	12 items
Activity 2	Gap filling	15 items

Activity 3	Direct questions	6 items
Activity 4	Multiple choice (stem & option)	6 items
Activity 5	Gap filling	7 items
Activity 6	Multiple choice (stem & option)	8 items
Activity 7	Direct questions	6 items
Activity 8	Multiple choice (True or False)	7 items

## FINDINGS

At first, the analysis was thought to be summative since the implementation was based on a variety of listening exercises so that students could experience different approaches to improve their skill. However, the quantitative analysis was considered because some aspects not considered at the beginning showed up, as it will be described below. The quantitative procedure was followed to determine the percentage of correct answers of each student through the number of correct answers in each activity. The qualitative procedure was used in order to identify the degree of usefulness, difficulty and perceptions of the listening activities. It was also used to try to understand the reasons for that challenging level of each listening exercise. Therefore, it had more emphasis due to the intention of the study, which focused on the impact of using audioscripts gradually in the listening activities.

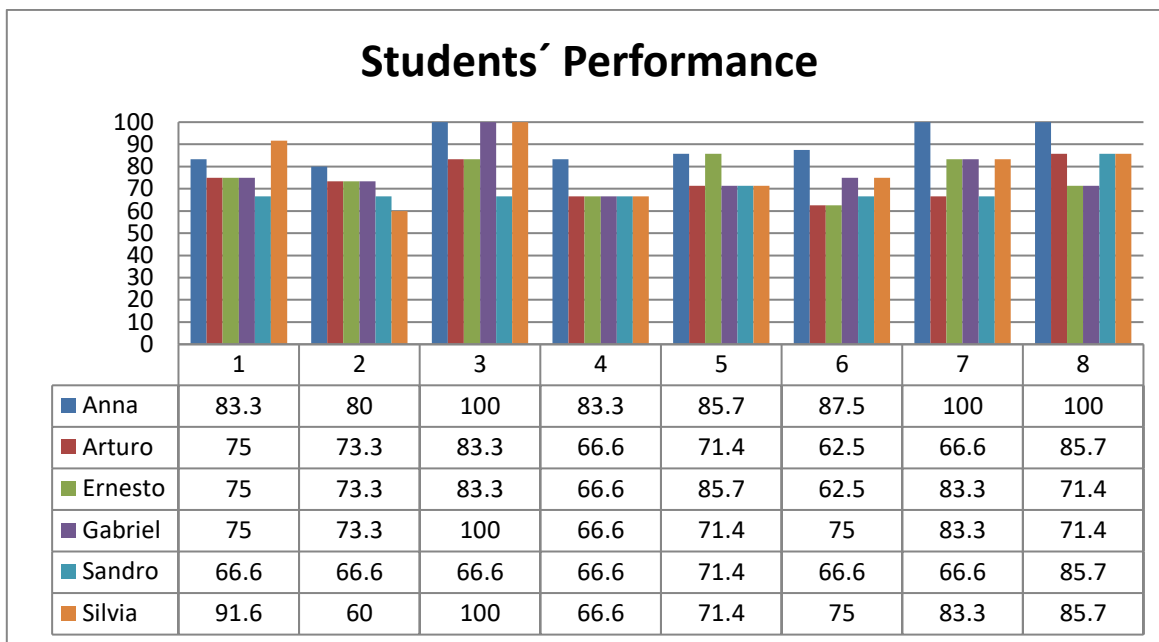
### *Analysis of the students' experiences*

The interview was carried out in Spanish so the students could express themselves with ease and provide more accurate responses. The first noticeable fact that the analysis showed was that indeed, students had difficulties whenever they had to do a listening activity. This might have occurred because of their negative previous experience with this skill. That is, although their opinion towards the English language is positive, the students were reluctant to work on their listening skill stating that it was a waste of time, and that they found no interest in it at all. The reason behind that lack of commitment, according to their opinion, was that they did not do well in previous listening activities.

As it was mentioned above, one method to collect information was an interview. The analysis of those interviews reveal that the students enjoyed working with audioscripts because one way or another they related it with their leisure activities, being these singing in a karaoke, playing videogames or watching subtitled films, among others. This connection made it easier for them to improve their performance as it will be described in the following sections.

### *Students' performance during the activities*

The following chart shows the performance of the students during the listening activities implemented.



**Chart 1**

As it can be seen, the performance of the students varied, having lower correct answers in multiple choice (stem & option) items. However, their highest rating of correct answers was with direct questions. This may happen because they are used to listening activities that do not need a deep understanding or whose comprehension is based on facts more than on analyzing the information.

The performance of the students was gradual. The activities were alternated so that the experience of the implementation could bring the students the benefit of improvement, as well as avoiding the boredom of the monotony and that is represented in the chart above. In general, they all got better results during the activities, only one of them showed some stagnation in comparison with their classmates.

That being said, Anna did well from the beginning. However, having high scores in most of the activities is a drawback since there is not enough room for a noticeable progress, while in students such as Arturo whose performance was not that well at first, his progress was sort of persistent as it can be seen in chart 1.

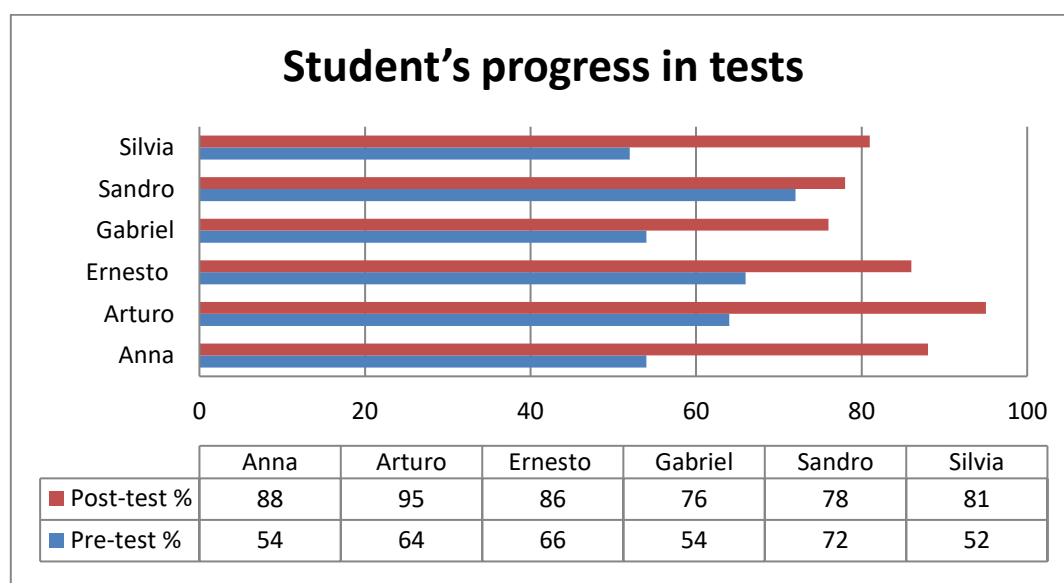
#### *Student's progress in tests*

In order to make a summative analysis of the students' progress, they were given a pre-test before carrying out the use of audioscripts during the listening activities, as well as a post-test to determine to what extent they had improved in this skill after having worked that way for four weeks. As it can be seen in the chart below (chart 2), they all improved, which was confirmed with their answers during the interview. For instance, Silvia progressed from 54% of correct answers in the pre-test to 88% in the post-test. Sandro's progress, on the other hand, was minimum from the pre-test to the post-test. Nevertheless,



he improved according to the score from both tests. In the interview, he stated "...I lacked vocabulary so I could not understand all the dialogue" (translation).

Those were just a sample of the group, but in general, students showed improvement in their answers from the pre-test to the post-test. What is remarkable according to this comparison is the fact that it was not similar to the improvement they showed during the activities. While some students' progress was more noticeable in the result from the pre and post-tests, some others did better in the activities.



**Chart 2**

*Students' perception of their improvements*

The following are the aspects students found that they improved after the implementation. These were analyzed from the answers they provided in the interviews.

- **Listening comprehension.** - According to the students, having the audioscripts helped them to understand the conversation, topic, etc. better as they remarked:

*"...could follow what people were saying in the conversation and understood what they were talking about by reading the audioscripts..."*

*"...I could understand what the people were saying by reading the audioscripts and listening to the conversation at the same time..."*

- **Vocabulary.** Students claimed they also improved their vocabulary because there was a repetition of some words during the activities.

*"...there were some words that were constantly repeated and I didn't know their meaning..."*

*"...I also remembered some words that I don't use that often now..."*

- **Spelling.** - having audioscripts, according to the students' opinion also improved their spelling due to the fact of watching how they were written.

*"...Now I know the correct form of some words which I didn't know and some others that I only knew how to say, but not how to write them..."*

*"...I realized that even though I pronounced correctly some words, I didn't write them correct..."*

- **Pronunciation.** - While students were reading the audioscripts and listening to the activities, they showed a bit improvement on their pronunciation. After asking about that, they mentioned the following.

*"...yeah, since I was following the listening with the audioscripts as if I was reading it..."*

*"...Usually I tried to fit the word or phrase I was listening with the subtitle..."*

- **Attitude towards listening.** - on this aspect, students seemed to have change their negative perception regarding listening activities, as they pointed out.

*"... I don't have doing listening activities anymore, I think that I understand them better now..."*

*"...I don't feel frustrated or anxious before doing a listening activity anymore, now I feel calmed and relaxed while doing them..."*

The analysis of the data showed in this section revealed some important facts regarding the progress of the students as well as their perception towards listening exercises. To begin with, students may do well in a test but not so well in an activity and vice versa, also that even when students focused their attention on listening, they improved in other aspects being the most relevant their attitude towards listening. This change is important because the negative perception of students was changed by providing them with some confidence, and that was the audioscripts that seemed to have a positive impact on the students. As Hussin (2000: 6) states "...motivation refers to the learner's desire to learn a language for utilitarian purposes (such as employment, travel, or exam purposes) in the context of language learning."

## CONCLUSIONS

The findings suggest that the attitudes of the students towards the listening skill changed positively because students could relate working with audioscripts with their leisure activities, making it easier for them to improve in different aspects such as vocabulary, spelling, and pronunciation. They also showed interest in using visual aid or such in their real life. An example of that is the fact that some of them started to watch anime or movies

with subtitles in order to keep improving the language. Although different aspects were considered for the design of the activities, there were some limitations which in several times interrupted the flow of the class as they will be briefly described.

*Logistics of the lesson.* - the lesson plan for each session was thought to cover the contents, the people from the administration interrupted the class several times during the implementation to give the students announcements which were not that relevant for them, or which they could have done in any other time.

*Textbook-focused class.* - As it was mentioned before, the study was conducted in a private institution. The limitation with this sort of school lies in the fact that the sessions per level are limited and the whole syllabus runs around the textbook, leaving little time to use other types of material but the one provided in their textbook.

*Physical space.* - This was the biggest issue to deal with because the infrastructure of the institution was adapted from a regular building to a school by building walls where there was hall, and the classrooms were not noise-proof. Working listening activities while all the chatting from the people around the classroom interfered with the performance of the students since very often the students asked to start the listening over because they could not hear properly. That combined with the equipment, which had a not very high volume, made more challenging the listening activities for the students.

This study was focused on the use of audioscripts for listening activities. However, its implementation can be also moved to the use of subtitles in videos so that the students can watch the nonverbal communication while working with listening activities. It is also possible to work online since nowadays there are specific platforms which already have audios, videos, or movies with subtitles. The length of time the students work with audioscripts showed progress in their improvement. However, if something about this should be changed in order to adapt it to a different context or to improve it, that would be the frequency the audioscripts are shown. It may be more efficient if after some time working with audioscripts, these were gradually removed from the listening activities.

## REFERENCES

- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. New York: Oxford University Press.
- Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *The Canadian Modern Language Review* 56(1), 32-48. Retrieved from <http://www.utpjournals.com/>
- Burns, A. (2010) *Doing Action Research in English Language Teaching*. London: Routledge.
- Farrell, T. S. C. and C. Mallard. 2006. 'The use of reception strategies by learners of French as a foreign language'. Retrieved from, *The Modern Language Journal* 90/3: 338–52. <http://www.jstor.org/stable/3876832>

- Garza T.J. (1991), Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. Retrieved from *Foreign Language Annuals*, 24 (3), 239-250.
- Grgurović, M., & Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript Retrieved from *Language learning & technology*, 11(1), 45-66.
- Guillory H.G. (1998), The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. Retrieved from *Calico Journal*, 15 (1/ 3), 89-108.
- Hamouda, A. (2012). *Listening Comprehension Problems .Voices from the Classroom. Language in India*, 12, 1-49. Retrieved from <http://www.languageinindia.com/aug2012/arafatlisteningproblemsfinal.pdf>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Pearson Education, Limited. P.11. Fourth edition. Cambridge, UK.
- Holobow N.E., Lambert W.E., & Sayegh L. (1984), Pairing script and dialogue: combinations that show promise for second or foreign language learning, in: *Language Learning*, 34 (4), 59-74.
- Jeremy, H. (2007), *The practice of English language teaching*. Harlow, England : Pearson Longman.
- Kassim, H. (2000) *The National Co-ordination of EU Policy: the domestic level*. Oxford University Press.
- Morley, J. (1991) The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. Retrieved from *TESOL Quarterly* 25(3) 481-520. <http://dx.doi.org/10.2307/3586981>
- Neves, J., 2008. 10 fallacies about subtitling for the d/deaf and the hard of hearing. Retrieved from *The Journal of Specialized Translation*, 10: 128-143.
- Purdy, M. (1997). *What is listening?* In M. Purdy & D. Borisoff (Eds.), *Listening in everyday life: A personal and professional approach* (pp. 1-20). Lanham, MD: University Press of America.
- Reich, P., 2006. The film and the book in translation. MA Thesis. Masaryk University. Available from [http://is.muni.cz/th/64544/ff\\_m/Diplomova\\_prace](http://is.muni.cz/th/64544/ff_m/Diplomova_prace)
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure, Retrieved from *TESOL quarterly*, 17(2), 219-240.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rubin, J. (1994), A Review of Second Language Listening Comprehension Research. Retrieved from *The Modern Language Journal*, 78(2) 199–221. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x>

- Steinberg, L. 2007. *Adolescence Growth and Development*. New York: McGraw-Hill. publication
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176. Retrieved from <http://203.72.145.166/ELT/files/53-3-3.pdf>
- Vandergrift L. and C. M. Goh. Christine (2012). *Teaching and learning second language listening : metacognition in action*. New York, USA: Routledge.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. Retrieved from *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.
- Yagang, F. (1993). *Listening: Problems and Solutions*, Retrieved from English Teaching Forum, 31/2 16-19 [www.academia.edu/download/35906617/Listening.pdf](http://www.academia.edu/download/35906617/Listening.pdf)
- Zanón, N. T. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. Retrieved from *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (6), 4.
- ZaNóN, N. T. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Retrieved from *TRANS: revista de traductología*, (16), 23-37.

## THE AUTHORS

**FÉLIX ALBERTO VERGARA DE LA O.** B.A. in Secondary Education. M.A. in Teaching English as a Foreign Language by the Universidad Veracruzana. Since 2004 he has been a professor at Language School of CETEC. [feliver@gmail.com](mailto:feliver@gmail.com)

**MIGUEL ANGEL ALLEN HERBERT VARGAS.** B.A. in English Language. M.A. in Teaching English as a Foreign Language by the Universidad Veracruzana. Since 2003 he has been a professor at the School of Languages of the Universidad Veracruzana. [mherbert@uv.mx](mailto:mherbert@uv.mx)

## EXPLORING THE PRACTICE OF THE LISTENING SKILL AT A SELF-ACCESS CENTER

*Graciela Espinosa Mendoza*

*graciesme58@gmail.com*

*Miguel Ángel Allen Herbert Vargas*

*allen\_herbert@yahoo.com*

*Universidad Veracruzana*

### **ABSTRACT**

This research was carried out at the self-access center (SAC) of a state university in southern Mexico and it focused on exploring, from the students' perceptions, the kind of strategies they used when practicing listening there. Furthermore, the reasons and the usefulness of practicing listening at this place were studied. The participants were eight university students between 19 and 30 years old, and they were all users of the listening area at the SAC. The instrument for collecting data was a semi-structured interview, and aspects of qualitative research and grounded theory were used in order to analyze the information collected. The findings presented the main strategies students develop and make use of at the SAC, such as: listening for the main idea, predicting, drawing inferences, listening for specific details, recognizing word-order patterns, repetition, translation and evaluation. In addition, the role that extrinsic and intrinsic motivation played on the practice of listening at the SAC is explained. Furthermore, the students' self-awareness of their listening weaknesses, the improvements they faced after attending the listening area, and the frequency and the materials they used when practicing listening at the SAC are described.

**Key words:** listening, self-access center, listening strategies.

### **INTRODUCTION**

Nowadays, listening is considered as one of the most important skills to develop when learning a foreign or a second language, and it is necessary for understanding and interpreting messages in the communicative process. However, the improvement of this skill requires a great deal of practice and time. Therefore, the development of listening skills has to be carried out not only inside but also outside the classroom. One of the places where students may improve these skills is at the Self-access Center (SAC). Choi (2012) defines a self-access center as a place where self-access language learning usually takes place, and provides controlled and uncontrolled environments where learners can have access to the learning materials they require. At the SAC, students can learn and develop skills and strategies by using different kinds of materials. Regarding listening, the improvement of the skill is not only important for becoming a successful

English language user, but it is also necessary to bear in mind the strategies that students use when practicing and reinforcing them at the self-access center.

## **RESEARCH QUESTIONS**

The following are the questions that the present study was based on:

According to the user's perceptions, what are the benefits they find, the strategies they make use of and the factors that influence their practicing of the listening skill at the Self-access Center?

## **OBJECTIVES**

The main objective of this work was to explore, from the students' point of view, the usefulness of practicing listening at the Self-Access Center. In addition, we explored the strategies students made use of when working at the listening area, as well as the improvements they faced after attending the SAC.

## **CONTEXT**

This research was carried out at the Self-access Center of a state university in Southern Mexico. The Self-access Center (SAC) is the place where students go to practice and improve both receptive and productive skills. At the SAC, students can find a wide range of materials such as recordings with interviews or conversations and songs to enhance their learning. The materials are classified according to language levels and divided into vocabulary, grammar, reading, and writing, listening and speaking through different types of such as: grammar books, worksheets, magazines, videos, songs, among others. The setting chosen to carry out this study was the listening area. Depending on the English professor, it can be mandatory to attend the center in order to work on their language skills.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

This section has been divided into four sub-sections. Firstly, the listening skill and the listening strategies are presented. Secondly, the role that a self-access center plays in the development of listening skills and the characteristics of self-access learning are defined. The third section defines the term autonomy and its relationship with the SAC. Finally, in the last section some previous studies regarding listening, listening strategies and self-access centers are revised.

### *Listening skill and the listening strategies*

Listening is considered as a complex, active process of interpretation in which learners match what they hear with what they already know (Vandergrift, 2012). In addition, Flowerdew and Miller (2005) explain that the listening learning process follows three

models. The first one is known as the bottom-up model. In this stage, the listeners recognize sounds, and then words that later become sentences. The second model is called the top-down model; here the listeners make use of previous knowledge to recognize words and to process messages. Finally, the third one is named the interactive model. In this process both, the bottom-up and top-down models are used alternatively.

Furthermore, Lynch (2009) categorizes the listening strategies into three: cognitive, meta-cognitive and socio-affective strategies. First, cognitive strategies focus on understanding. These strategies help listeners to predict, summarize, repeat, deduct and translate the information. Second, meta-cognitive strategies are used for evaluating understanding; these involve planning and monitoring, and evaluation. Finally, the socio-affective involve listeners' interaction with others. These encourage the listener to understand and these are carried out by asking and comparing what they hear with others.

In addition, the National Capital Language Resource Center (NCLRC) categorizes the listening strategies according to the models of the listening processes. First, top down strategies rely on the previous knowledge that the listener had about the topic, the context, the text, and the language. They include listening for the main idea, predicting, drawing inferences and summarizing. Second, bottom-up strategies focus on paying attention to the sounds, words and grammar of the message. They consist of listening for specific details, recognizing word-order patterns and recognizing cognates.

### *The listening skill at the SAC*

Foreign language learners consider the development of the listening skill necessary for successful language acquisition. At the SAC, learners have the opportunity to select the listening materials in which they are interested. As a result, when learners work on listening, they are able to choose the materials that motivate them or find more enjoyable (Cutting, 2004). The Self-Access Center is defined as place where learning materials are designed and organized in such a way that students can select and work on tasks on their own by obtaining feedback in their own performance (Sheerin, 1991). Finally, Édes (2007) explains that self-access language learning (SALL) is closely related with learner autonomy. He considers SALL as a system to organize the learning that takes place in a Self-Access Center.

### *Autonomy and Motivation*

Autonomy and self-access language learning are closely related with self-access centers. Here, the SAC plays a crucial role in the learners' acquisition process of strategies and skills for developing learning on their own. This is echoed by Thanasoulas (2000), who defines autonomy as a process in which learners take charge and are responsible for their own learning. In addition, Ryan and Deci (2000) consider autonomy to be closely related with motivation. They classified motivation into intrinsic and extrinsic. On the one hand, intrinsic motivation is related with the idea of carrying out a task that is interesting, helpful



or enjoyable. On the other hand, extrinsic motivation is associated with doing a task because it leads to a separable outcome.

*Previous research on listening strategies and the development of this skill at the SAC*

In this section, three studies related to the topic of listening and autonomous learning were reviewed. To begin with, Cisneros (2012) carried out a study about the teachers' approaches to teaching listening at pre-intermediate English level. Here, she identified the approaches and techniques that teachers use to teach the listening skill and analyzed the importance that they give to that skill. She concluded that teachers know they have to provide students with a lot of practice activities, but they only use the listening activities in *the* text book. Also, she found that teachers use more pre-listening activities than while- or post-listening activities. In addition, Herbert (2009) carried out a study about the use and frequency of listening strategies among pre-intermediate students. In this research, he analyzed the listening strategies that students use in the classroom, based on top-down and bottom-up listening comprehension processes. His conclusions were that students make use of strategies belonging to both processes (top-down and bottom-up) at the same time during a listening activity. Moreover, teachers should promote the development of the listening strategies and analyze the performance of the students in listening comprehension. Furthermore, Dzay (2007, cited on Marín & Méndez 2007: 30) in her study *Developing Listening Strategies*, focused on the teaching of listening strategies to students in order to reinforce good listening habits and give them the opportunity to practice strategies such as: predicting, listening for the main idea, listening for specific details and note-taking. All of these strategies were integrated in a workshop with the purpose of knowing the impact on students' listening skill after the training. Her results revealed that there was a positive effect of training on learners' performance on a series of listening tasks. Furthermore, she noticed a change of attitude from the participants towards strategy training workshops.

## **METHODOLOGY**

This section has been divided into four sub-sections. Firstly, the research methodology is presented. Secondly, the profile of the participants in this inquiry is explained. Thirdly, the data collection instrument is described. Finally, the research procedure for carrying out this project is reported.

*Research Method: Case study*

This study is based on a qualitative case study and aspects of grounded theory were used for analyzing data. Yin (2003, cited on Baxter & Jack 2008: 554) states that with the use of qualitative case study, researchers can explore a phenomenon in context by using different data sources such as interviews, observations, audio-visuals materials, documents and reports that help researchers to comprehend a phenomenon from different viewpoints. In addition, Becker (1970: 274) explains that case study is a detailed analysis of an individual case supposing that a researcher can acquire knowledge of a

phenomenon from the intensive exploration of a single case. Therefore, we considered case study as the most suitable method to carry out this inquiry, because there was an interest in understanding a particular phenomenon related to the experience that students have when they practice listening in an autonomous way at the Self-Access Center (SAC).

In addition, aspects of grounded theory were used for analyzing the data. Charmaz (2008) states that by means of a grounded theory approach, it is possible to analyze the data for developing theory. She also defines that grounded theory uses strategies such as coding data, memo writing and theoretical sampling to analyze the data obtained. Following these strategies, we analyzed the students' responses that were obtained by means of the interviews. The main objective of the comparison was to build a theory concerning the relevance of practicing listening at the SAC.

### *Participants*

The participants of this study were university students and they were users of the listening area at the SAC. The participants were four women and four men, and their ages ranged from nineteen to thirty years old. The participants were from different English language courses, five of them were beginners, one from elementary and two from intermediate level. They were chosen specifically after doing listening activities at the SAC. They have been exposed to listening activities at least in their language courses.

### *Data collection instrument*

In this study, a semi-structured interview (see appendix) was used. It was focused on exploring from students' viewpoints the kind of strategies they used when practicing listening at the SAC. In addition, the frequency and the listening materials students made use of were studied. The instrument contained seven questions; those questions were centered on obtaining information such as how frequent they practice listening at the SAC, which materials they prefer to work with, the improvements users faced after attending the SAC, their impressions and suggestions about the materials and the process they made use of when working on listening exercises.

### *Research Procedure*

In order to accomplish this project, first we went to the SAC to request permission with the person in charge. Then, we obtained access to talk to students who work at the listening area. As soon as we obtained the permission, we designed an interview guide that consisted of seven questions. This semi-structured interview was piloted with four students, three women and one man, in order to determine if the questions were suitable and clear enough for them. Once we piloted the interview, some questions were modified. After that, we went to the SAC from February to April 2015 and talked to the students who made use of the listening materials. Then, we asked them if they would like to participate in an interview when they had just finished working there. Then, we explained that all the information they provided us was confidential. Some of them were interviewed in that

moment or we arranged a meeting with each of the students later on. All the interviews were recorded and were carried out in Spanish in order to make it easier for the interviewees to express themselves. In addition, the participants were given nicknames in order to protect their identity. When the data was collected, it was analyzed. The transcripts were analyzed word by word and with this process, the most important categories of the research were found.

## **FINDINGS AND DISCUSSION**

This section is divided in five sub-sections. The first one focuses on the reasons that motivate EFL students to practice listening at the SAC. The second one explains the students' awareness of their listening weaknesses. The third section presents the listening strategies that students used when working there. The fourth part shows the improvements that SAC users have noticed after practicing the listening skill there. Finally, the last category is related to the frequency and materials that students used when practicing listening at the SAC.

### *Students' reasons for attending the listening area at the SAC*

Motivation is considered as an important element when practicing listening at the SAC. Due to the lack of motivation, students' self-learning is affected. If learners do not have reasons to improve their weaknesses, they are not going to try to develop their listening skill properly. In order to understand this category, motivation was divided in two sections: extrinsic and intrinsic.

#### *Extrinsic motivation*

Extrinsic motivation is related to the external factors or reasons that prompt students to attend the SAC. This kind of motivation is closely related to the teachers who motivate their students to improve their weaknesses. In the interview, the participants explained that they mainly go to the SAC because their teacher asks them to do some tasks there. This is echoed by Ryan and Deci (2000), who claim that a student extrinsically motivated can perform actions with resentment, resistance and disinterest. In the following extract, we can find an example of this:

Well, I often go to the SAC as a kind of obligation, when my teacher asks me for learning logs or something like that.

(Sergio 09/04/2015: translation)

#### *Intrinsic motivation*

Intrinsic motivation is associated with the thoughts, needs and goals of the students (Brown, 2000). Learners explained the reasons why they attend the SAC. The data showed that students attended the SAC mainly to obtain knowledge because they consider that they do not have enough. "I go to the SAC because I had just begun my English course and I don't know anything about it." (Laura 12/03/2015). In addition, they mentioned that in order to improve and become a successful learner, they go to the SAC

and put emphasis on their weaknesses, especially on the listening skill. This opinion is mentioned in the following abstract:

I go to the SAC because I don't have the level to practice, to improve my learning... in order to better comprehend the dialogues and conversations.

(Cecilia14/04/2015: translation)

Both abstracts exemplify the reasons that intrinsically motivate students to attend the SAC. These reasons are related to the idea of autonomy and self-learning. An autonomous learner is considered to be someone who is interested in his/her own learning and uses strategies and resources for overcoming his/her weaknesses. This could be linked to the role that motivation plays in a learner. Johnson and Morikawa (2011) claim that the learners with the higher motivation require more autonomy, meanwhile less motivated learners benefit from feelings of competence and empathy.

#### *Students' awareness of their listening weaknesses*

When the participants were asked about their reasons for attending the SAC, they mentioned mainly the weaknesses of which they were aware. Taking into account these difficulties, they went to practice in the listening area. One of the participants said that this was "because sometimes it is hard to me to understand what the teacher says" (Dan 16/04/2015). This comment shows that some students find it difficult to understand what they hear. This leads to another problem: the inability to interact.

Listening is really difficult for me. When it is about a conversation, I cannot understand what the other person is telling me.

(Idalia 14/04/2015: translation)

This student explained that it is complicated for her to hold a conversation because she cannot understand what the other person says. As students know their weaknesses, they are motivated to practice on their own in order to improve. Besides practicing, learners make use of other tools to improve their listening comprehension. These tools are strategies that learners use and develop in the listening process.

#### *Listening strategies used by EFL learners at the SAC*

In this research, strategies that belong to the top-down and bottom-up listening processes, as well as cognitive and metacognitive strategies were identified in the students' responses regarding their learning at the SAC.

##### *Top-down strategies*

According to the top-down listening process, learners make use of the previous knowledge they have in order to recognize words and to process the messages (Flowerdew & Miller, 2005). Taking into account this information, we could say that the

strategies used during this process are based on the general information and background knowledge that students have. Based on the data collected, we identified *listening for the main idea*, *predicting* and *drawing inferences* as the main strategies that students used when practicing listening at the SAC.

*Listening for the main idea* is identified as the strategy in which they listen to the audio and try to understand, from a general point of view, what the message or situation is about. The following extract confirmed the use of this strategy: "I listen once in order to understand what the situation is about" (Rafael11/03/2015). This is echoed by Cecilia who said: "First, I listen to it, to kind of get a general idea" (Cecilia14/04/2015).

Another important strategy is *predicting*. Students explain that when they are working on listening activities at the SAC, they made use of predictions to guess what the message or conversation is going to be about. This strategy was identified in the following extract: "First, I read the instructions and the exercise. Then, I looked for what I have to answer in order to have an idea of what I'm going to listen" (Rafael11/03/2015). Apart from predicting what the topic will be about, Cecilia explained that before answering an exercise, she made use of her previous knowledge as well in order to listen and then answer the exercise: "I checked what the exercise is going to be about, and then I listened again and answer the exercise" (Cecilia14/04/2015).

Finally, drawing inferences is another important skill that EFL learners use when practicing listening at the SAC. This strategy is used when the students listen and try to guess (from a general point of view) the message of the speaker or the conversation. For example, Laura (12/03/2015) answered: "First, I try to hear the whole CD, and then I try to guess what the speaker means". The same strategy was identified on Sergio's extract that said:

"I take notes of the exercise, obviously to have an idea."

(Sergio09/04/2015: translation)

### *Bottom-up strategies*

Other strategies that were identified in the analysis of the interviews are part of the bottom-up process. Many students *listen for specific details*. Students mentioned that they pay attention to certain words in order to obtain information and then answer the worksheet. This is confirmed by the next participant who said: "I take notes about words, phrases and instructions, and I check them with the grammar points that I have learnt before" (Dan 16/04/2015). Another participant mentioned the following:

First I read the worksheet. Then I look up the words that I did not understand. Then I play the recording once or twice and after I answer the exercise.

(Omar 12/03/2015)

*Recognizing word-order patterns* is another strategy of the bottom-up model that emerged in this inquiry. The next participant said: "I did not understand that word but I

think it was an adjective because you are getting used to the order of the sentence” (Sergio 09/04/2015). In this extract it is possible to identify that some students rely on the order of the words in the sentences when listening to the recordings. They do this in order to understand what they are hearing.

### *Cognitive and metacognitive strategies*

According to Lynch (2009), cognitive strategies focus on understanding. These strategies help students to predict, summarize, repeat, deduce and translate the information. In addition, metacognitive strategies focus on evaluating understanding. The strategies that were identified are explained below.

*Repetition* is a strategy that learners use when trying to obtain knowledge, to improve what they already know or when they miss some information. For example, Laura (12/03/2015) mentioned: “Then I try to repeat and keep the words they said in the recording”. This is also echoed by Cecilia (14/04/2015): “If I didn’t understand or I missed some questions, well, I listened again.”

*Translation* is another strategy that learners used when they find unknown words or phrases. Students believe that by translating they can understand better and increase their vocabulary. This is mentioned by Sergio (09/04/2015): “If I understood the word, I transcribe it and look it up in the dictionaries”. By ‘understood’ he means identify. The use of this strategy is also echoed by Laura (12/03/2015): “I look up in the dictionary... the first thing I do is to take a dictionary and look for the unknown words.”

Another strategy that was recognized in the students’ answers was *evaluation*, which belongs to meta-cognitive strategies. This shows that they are aware of evaluating their understanding when working at the SAC. This is done when they check the answer key and this provides students with a kind of feedback. This is confirmed in the following extract: “At the end, I check the answer key and I grade myself” (Laura 12/03/201). Another participant mentioned this also: “Later, I see the worksheet and I check if it is about what I had understood”(Idalia 14/04/2015). As may be perceived, students consider it important to evaluate their understanding so that they can realize if they are improving in this skill or not.

### *Improvements*

In this section, the improvements that students were aware of after practicing listening at the SAC are presented. The main improvements that students mentioned were that they considered that they had improved their self-confidence, comprehension, speaking and pronunciation.

*Self-confidence* is an important factor for language learning because if the learners feel secure and self-confident during their lessons, they may develop and improve their skills.

Well, I believe that I have been improving, although I'm in the first semesters, I think I'm not afraid of the book. I felt more secure and self-confident when I opened it and if I didn't understand, I didn't feel anxious... when the teacher spoke; I just focused on trying to understand what he had said.

(Laura 12/03/2015: translation)

This is confirmed by Brown (2000), who claims that self-confident learners are the ones who are capable of completing a task successfully. In the example above, we noticed that after working with the listening materials at the SAC, Laura is becoming used to listening activities, and this helps her to feel less worried or nervous when she has to complete the listening exercises in the textbook.

Furthermore, learners mentioned that they realized that they had made some improvement in their *listening comprehension* after attending the SAC. This is highlighted in the following extract:

...mainly it has helped me to improve my listening. I had noticed in my lesson and when I listen to songs in English, I understand the words and the context.

(Rafael 11/03/2015: translation)

This participant points out that he had noticed some improvement in his listening ability not only in the classroom context, but also when he faces real situations such as when he listens to music, to the radio, and when watching movies, among other activities. An added bonus was that by improving their listening, they also felt that their *speaking* was improved too "in the way that I can speak faster and I understand more what my teachers say, there is some improvement" (Dan 16/04/2015). This is reaffirmed by another participant who said that:

While practicing listening, I also practice speaking because when I listen to the words again and again, I pronounce them and I improve that skill.

(Omar 12/03/2015: translation)

Here, the participant emphasizes that listening helps him learn how to pronounce words, because when he hears a word, he focuses on imitating the sounds and the accent. This is one of the aspects that may motivate students to study in the SAC, as Omar (12/03/2015) mentions:

I like going because sometimes when I do not understand a word. I go there and search for it; then I know how to pronounce it.

In sum, we noticed that by means of practicing listening, students also improved other skills, for example, speaking. It is important to consider that listening and speaking

are complementary skills because if a person can understand what another person is saying, then it may be possible to establish a conversation.

### *Frequency and most used materials*

Frequency is related to the number of times students attended the SAC. It is really important to take into account the frequency because the more the learners practice, the fewer problems they face when improving their skills. The chart below shows the learners' frequency attending the SAC.

Frequency / Student	Four times a week	Twice a week	Once a week	Twice a month
Laura	★			
Cecilia		★		
Rafael				★
Helena		★		
Dan			★	
Idalia			★	
Omar				★
Sergio				★

The data collected from the interviews shows that from all over the listening materials that are stored at the SAC, most of the students preferred using the recordings that contain situations similar to real life. For example: "I use more those which are conversations and dialogues. I think those are worth it and they are like real life" (Omar 12/03/2015). Most of the students found working with these kinds of materials useful because they noticed that the situations presented there are relevant. They believed it helped them to face a real conversation in English.

The categories showed that due to the lack of motivation, students were not interested in practicing and reinforcing their listening skills. Furthermore, it is important to notice that without practice, students are not capable of developing and improving not only listening but also speaking, reading and writing skills. As a result, students who are conscious of its importance realized that they had improved.

## **CONCLUSIONS**

This research was aimed to analyze the practice of the listening skill at the Self-Access Center in a public Mexican university. The most relevant points in this project were the listening strategies that students develop and make use of at the SAC, and the usefulness



of those strategies were for them in the improvement of their listening skill when working on their own.

In this research, the reasons why EFL students practiced listening and made use of strategies for developing and improving listening skills were explored. In this study, there was evidence that the students were motivated by themselves or by their teachers to practice listening at the SAC. Besides, due to the fact that students are aware of the weaknesses, they reinforce this ability working with the listening material.

Furthermore, top-down strategies were identified; these were listening for the main idea, predicting and drawing inferences. Second, bottom-up strategies such as listening for specific details and recognizing word-order patterns were noticed. Thirdly, two cognitive strategies (repetition and translation) and one metacognitive strategy (evaluation) were recognized. It seems that although students were aware or unaware of those strategies, they made use of them. For this reason, strategies seem to play a significant role in language learning.

Since students used strategies when working on their own at the SAC, they mentioned that they improved their listening comprehension skills. Learners said that after attending the listening area, they were able to understand better what a song was about, to understand when their teachers talked to them, and to hold a conversation with their classmates and teachers. Therefore, it can be said that practicing the skill helped students improve their language level and their productive and receptive skills, as well as gain more confidence when facing real-life listening situations.

Finally, the frequency and the materials that students used more were considered important for this project because if learners practiced frequently, they had the opportunity to improve faster. Moreover, the materials that students used have to be related with useful, interesting topics that learners could employ on their daily learning process.

In addition, despite the fact that the self-access center is a suitable place to practice listening, we realized that not many students attend this area. In contrast, the students that do attend it are aware of the importance of this skill.

## **PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

Due to the practice of this listening skill at the SAC, students expressed that they improved in the aforementioned areas. Therefore, teachers and students have to be aware that a listening area exists with the intention of developing and improving listening skills outside the classroom. Furthermore, it is important that teachers encourage their students to attend the SAC and practice in such area. Apart from this, the materials in this area have to be reviewed and renewed with the intention of making them more interesting and helpful for students. Besides, it is relevant to promote the self-access center with the

purpose of making students and teachers aware of the importance and usefulness of this place.

## FURTHER RESEARCH

This study only focused on the listening area at the SAC. However, there are other areas that need to be explored and updated. Therefore, the place and the materials stored are equally important. So, for future research, the following can be suggested:

- To explore listening materials at the Self-Access Center in depth.
- To analyze the listening skills and strategies that students have developed inside the classroom.
- To study the students' practice of listening outside the school (at home) (in informal contexts).

## REFERENCES

- Arksey, H. & Knight, P. (1999) *Interviewing for social scientists: an introductory resource with examples*. London: SAGE Publications.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). *Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers*. The Qualitative Report, vol. 3, no. 4, 12 – 1-2008. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR134/baxter.pdf><http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>.
- Brown, S. (2006) *Teaching Listening*. USA: Cambridge University Press.
- Brown, D. (2000) *Teaching by Principles. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents
- Buck, G. (2003) *Assessing Listening*. UK: Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (2008) *Grounded Theory as an Emergent method*. In S.N. Hesse-Biber & P. Leavy (eds), *Handbook of Emergent Methods*. New York: The Guildford Press. Retrieved from: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2008-b.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-b.pdf)
- Choi, J. (2012) Self-Access English Learning Needs: Student and Teacher Perspectives. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. Vol. 2, No. 5, October 2012. Retrieved from: <http://www.ijeeee.org/Papers/151-C10036.pdf>
- Cisneros, M. (2012). *Teachers' Approaches to Teaching Listening*. Unpublished B.A. dissertation. Universidad Veracruzana, Mexico.

- Cotterall, S., & Reinders, H. (2001). *Fortress or Bridge? Learners' Perceptions and Practice in Self Access Language Learning*. *Tesolanz* 8, p.23-38. Retrieved from *Innovation in Teaching*: <http://www.innovationinteaching.org/docs/article%20-%202001%20%20Tesolanz.pdf>
- Cutting M. (2004) *Making the Transition to Effective Self-access Listening*. *The Language Teacher* - Issue 28.6; June 2004. Retrieved from: <http://jalt-publications.org/tlt/articles/705-making-transition-effective-self-access-listening>
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dofs K. & Hobbs M. (2011) *Guidelines for Maximising Student Use of Independent Learning Centers: Support for ESOL Learners*. CPIT and Unitec. An AKO Aotearoa Publication. December 2011. New Zealand. Retrieved from: <https://ako.aotearoa.ac.nz/download/ng/file/group7/guidelinesformaximisingstudent-use-of-independent-learning-centers.pdf>
- Édes, Cs. (2007). *Teachers' perceptions of their role in self-access language learning in two Hungarian secondary schools*. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport. Retrieved from: [http://app.pte.hu/uprt2007/07\\_Edes.pdf](http://app.pte.hu/uprt2007/07_Edes.pdf)
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press
- Fouser R. J. (2003) *Self-access centers (SAC) in University-Level Foreign Language Education: Theoretical and Practical Considerations*. *MM News* No.6 2003.3 47. Retrieved from: <http://www.flae.h.kyotou.ac.jp/MMpage/MM/MM6/MM6fouser.pdf>
- Gerring, J. (2004) "What Is a Case Study and What Is It Good for?" *American Political Science Review*, 98:341-354 · May 2004 Boston University. Retrieved from: <https://fekmekci.files.wordpress.com/2014/11/gerring-case-study.pdf>
- Herbert, M. (2009). *Use and frequency of listening strategies among pre-intermediate students at the BA English Program, Language School, UV*. Unpublished M.A. dissertation. Universidad Veracruzana, Mexico.
- Herrera, L. E. (2010) *Self-access language learning, students' perceptions of and experiences within this new mode of learning*. Universidad Veracruzana 2010. Retrieved from: <http://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/self-access-languagelearning.pdf>
- Hill, L. H. (2007) "Thoughts for students considering becoming qualitative researchers – Qualities of qualitative researchers", *Qualitative Research Journal*, Vol. 7 Iss: 1, pp.26 - 31. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0701026>

- Jones, J. F. (1995) *"Self-access and culture: retreating from autonomy."* *ELT Journal*, v49 n3 p228-43 Jul 1995. Oxford University Press 1995. Retrieved from: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/49/3/228.abstract>
- Johnson, K. & Morikawa, S. (2011) *Motivation and the self-access center*. Chiba University Language and Humanity Faculty Bulletin. Retrieved from: <http://f.chiba-u.jp/about/plc05/plc05-11.pdf>
- Lynch, T. (2009) *Teaching second language listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design, An Interactive Approach*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Marín-Marín A. & Méndez M. (2007) *Effects of Strategy Training on the Development of Language Skills*. Ediciones Pomares, S.A. Mexico
- Merriam, S. B. (2009) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. USA: John Wiley & Sons.
- National Capital Language Resource Center (2014). *The essentials of language teaching. Strategies for Developing Listening Skills*. Retrieved from: <http://www.nclrc.org/essentials/listening/stratlisten.htm>
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1999) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. USA: Cambridge University Press.
- Reinders H. & Lewis M. (2005) *"How well do self-access CALL materials support self-directed learning."* *The JALT CALL Journal* 2005, Vol. 1, No. 2. Retrieved from: <http://sisaljournal.org/archives/sep10/tomlinson>
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Great Britain: Pearson Education.
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000). Retrieved from: [http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDe fs.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDe fs.pdf)
- Thanasoulas, D. (2000) *"What is learner autonomy and how can it fostered?"* *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11, November 2000. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
- Ur, P. (1994) *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1999). *Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies*. *ELT Journal*, 53. Retrieved from: <http://203.72.145.166/ELT/files/53-3-3.pdf>

- Yang, C. (2009) A Study of Metacognitive Strategies Employed by English Listeners in an EFL Setting. *International Education Studies*. Vol. 2, No. 4. November 2009. Retrieved from: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/viewFile/4129/3563>
- Victori, M. (2000) *Views on self-access language learning, A talk with Leslie Dickinson, Lindsay Miller, Gill Sturtridge and Radha Ravindran*. Universitat Autònoma de Barcelona. *Links & Letters* 7, 2000 165-180. Retrieved from: <http://www.raco.cat/index.php/LinksLetters/article/download/22724/2255>

## APPENDIX

### Appendix: Interview Guide

1. ¿Con qué frecuencia practicas listening en el CAAFI? ¿Por qué?
2. De las fichas de trabajo que existen en el CAAFI (canciones, conversaciones, diálogos, videos, etc.) ¿Cuáles usas con más frecuencia y por qué?
3. ¿De qué manera has mejorado tu comprensión oral practicando en el CAAFI?
4. ¿Qué te gusta y que no te gusta del material de listening en el CAAFI?
5. ¿Cómo consideras las instrucciones de los ejercicios?
6. ¿Cómo consideras los materiales de listening en el CAAFI ¿son actuales y de tu interés? ¿Qué sugerirías?
7. ¿Podrías describir paso a paso como resuelves los ejercicios de listening?

## THE AUTHORS

**GRACIELA ESPINOSA MENDOZA** B.A. in English Language. She has been an English teacher for more than a year teaching young learners [graciesme58@gmail.com](mailto:graciesme58@gmail.com)

**MIGUEL ANGEL ALLEN HERBERT VARGAS** B.A. in English Language. M.A. in Teaching English as a Foreign Language by the Universidad Veracruzana. Since 2003 he has been a professor at the School of Languages of the Universidad Veracruzana. [allen\\_herbert@yahoo.com](mailto:allen_herbert@yahoo.com)

## LA PELÍCULA *DIARIOS DE MOTOCICLETA* COMO INTRODUCCIÓN A ALGUNAS VARIANTES DEL ESPAÑOL SUDAMERICANO PARA ESTUDIANTES DE ELE (B2-C1) RESIDENTES EN MÉXICO

*Manuel Cisneros Castro*  
*Universidad de Osaka*  
*mcisneros@colmex.mx*

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar una unidad didáctica desde el enfoque por tareas, para acercar a estudiantes de español como Lengua Extranjera a algunas de las variantes del español de América del sur, con énfasis en las diferentes pronunciaciones de /s/. Mediante tareas individuales y en grupo, que abarcan desde aspectos históricos y sociales hasta léxicos y de pronunciación, los estudiantes se prepararán para ver la película *Diarios de motocicleta* en el aula; la presentación de la película estará dividida en cuatro sesiones de poco menos de 30 minutos cada una. Estas sesiones estarán concentradas en diez horas de clase, distribuidas a lo largo de una semana, a razón de dos horas diarias; van dirigidas a estudiantes adolescentes y adultos jóvenes, que vivan en la zona centro de México y que estudien español como lengua extranjera en situación de inmersión; que estén en un rango entre los 16 y los 24 años de edad y que posean el nivel B2-C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

**Palabras clave:** Variantes dialectales, español sudamericano, fonema /s/, cine, historia latinoamericana del siglo XX, enfoque por tareas.

### INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El cine es una de las expresiones artísticas más influyentes de nuestros tiempos. Son numerosos los casos de estudiantes de lenguas extranjeras que tuvieron su primer acercamiento a la cultura de su lengua meta a través de él; en ocasiones es un director (Almodóvar, Wenders, Kurosawa), en ocasiones es una corriente (cine expresionista alemán), en ocasiones es todo un género (animación japonesa). No obstante lo anterior, sea por razones de espacio, de derechos de autor, o por muchas otras, los libros de texto de enseñanza de lenguas extranjeras normalmente no contemplan actividades basadas en el cine, como sí lo hacen en torno a la literatura, a la música, o incluso a la pintura, por mencionar otras expresiones artísticas. Quizás es por esta misma situación que sea práctica común que el docente incluya videos, programas de televisión o películas (o fragmentos de estas o de aquellos) más como una actividad extra, en caso de que haya tiempo una vez que esté cubierto el contenido del curso en cuestión, que como parte integral del *curriculum* del mismo. Más allá de que sea un elemento divertido para la clase de lengua, el cine “es una herramienta útil tanto para aprender, perfeccionar y consolidar competencias como la gramatical, la léxica o la pragmática, como para desarrollar la

capacidad de escuchar (y por tanto saber distinguir acentos, matices y características propias del habla de las personas) y hablar.” (Vizcaíno Rogado, 2005, p. 2).

A pesar de la fuerte carga laboral que implica tanto para el docente como para los estudiantes, me parece fundamental partir del enfoque por tareas, puesto que a través de él los alumnos no dependen del profesor como *único portador de la verdad*; tan sólo con la guía del maestro, ellos buscan, averiguan, aprenden por su cuenta. A través del enfoque por tareas, los estudiantes que se “internan en nuevas culturas [...] asum[e]n la experiencia como una responsabilidad para su propia visión del mundo y para la construcción de más altos niveles de conciencia en su futuro desempeño profesional” (Barrantes, 2009, pp. 125-126). Los estudiantes realizarán tres investigaciones previas a la proyección película, que los ayudará a sacar el mejor provecho de ella. Siguiendo a Zanón (1999, p. 16), los estudiantes deberán realizar un “producto final para la unidad” que servirá para evaluar y cerrar el tema, luego de que se hayan preparado para ello mediante las tareas previas. Así, el primer contacto con otras realidades lingüísticas, sociales, políticas y culturales del mundo de habla hispana se realizará mediante la exploración, la investigación y el juego, siempre anclados en la realidad multifacética de las variantes del español latinoamericano.

El énfasis en el estudio de diversas pronunciaciones de /s/ parece pertinente, puesto que la enorme variedad de sonidos de este fonema en el habla natural de los hispanohablantes nativos es uno de los fenómenos que más resaltan al realizar comparaciones entre las diversas variantes del español. Tan solo en el territorio mexicano, Martín Butragueño (2013, p. 349) apunta que en el mapa 26 del *Atlas Lingüístico de México*, editado por Lope Blanch, se consignan 56 diferentes pronunciaciones de /s/. Como bien dice Obaid (1973, p. 60), “es uno de los sonidos más impredecibles, elusivos, cambiantes, erráticos y problemáticos de la lengua española”. Pretender enseñar todas las variantes sería imposible e improductivo. No obstante, una posible aproximación al problema que representa su enseñanza sería ayudar a los alumnos no hispanohablantes nativos a sensibilizarse ante las principales diferencias entre las pronunciaciones más generalizadas.

## MARCO TEÓRICO

### *El cine en el aula*

Para entrar en el tema que nos concierne, quisiera citar la definición del cine español que consignó Llinás (1987, p. 16) en el I Congreso Democrático de Cine Español: “El cine es un bien cultural, un medio de expresión artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El Cine, es pues, una parte del patrimonio cultural de España, sus nacionalidades y sus regiones”. Si bien esta definición contempla solamente el cine producido en España, podemos adaptarla para abarcar la totalidad de producciones cinematográficas en lengua española: *el cine en español es un patrimonio cultural de los países hispánicos, sus nacionalidades y sus regiones*. Pasemos ahora de lo general a lo particular, y entremos al nicho especial que ocupa el cine en la enseñanza. Sobre ello, Rojas (2003) indica que “es un medio de

comunicación fuertemente arraigado en nuestros hábitos sociales: goza de un lugar destacado en la vida personal y social porque se considera una prestigiosa fuente de cultura y, lo que también es interesante, de ocio y entretenimiento, aportando así la baza fundamental e imprescindible del aprendizaje motivador, la vieja máxima del *prodesse delectare*, enseñar deleitando”. Ciertamente, las clases que incluyen la proyección de una o más películas (o fragmentos de ellas) les resultan mucho más amenas, más divertidas a los alumnos. En términos de fines pedagógicos, son pocos los medios que pueden despertar tantas reacciones positivas dentro del estudiantado, predisponiéndolos positivamente. Continuemos en nuestro camino de lo general a lo particular, para finalmente entrar en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

En el análisis que realizó Vizcaíno Rogado (2005, p. 15) sobre la presencia del cine en diferentes libros de texto de Español como Lengua Extranjera, encontramos dos grandes tendencias. Por un lado, tenemos la presencia de materiales relativos al cine, integrados en ejercicios de gramática, de vocabulario, de comprensión de lectura o auditiva. Esta parece ser la forma más común de incluir el cine en las clases de lengua extranjera. Por otro lado, en su análisis están los libros de texto en los que el cine aparece como “un tema más para tratarlo, al igual que otros como la casa, la ciudad, la ecología, el bar, la salud o los medios de comunicación, por citar algunos. De esta manera, con el cine se presenta un vocabulario específico, se le aplican una serie de funciones con sus correspondientes exponentes lingüísticos, y se trabajan una serie de textos determinados (como críticas de cine, guiones o carteleras)”.

Por su parte, Kalocsányiová (2012, p. 9) indica acertadamente la pertinencia del cine para promover la competencia comunicativa de los estudiantes, “ya que enriquece la práctica de las destrezas lingüísticas y habilidades interculturales con variables afectivas, tales como la motivación, curiosidad, interés y entusiasmo por entrar en contacto [...] con una nueva realidad sociocultural.” Un poco más adelante continúa afirmando que “su introducción como medio de enseñanza potencia el aprendizaje significativo puesto que permite presentar de forma contextualizada los elementos formales, pragmáticos y socioculturales de la lengua y facilita la aproximación a situaciones de habla reales.” (p. 19). Por último y en consonancia con las ideas de Kalocsányiová sobre las posibilidades que presenta el cine para tener contacto con diferentes realidades culturales, Vizcaíno Serrano (2010, p. 25) apunta que el cine es una metáfora del mundo “que nos permitirá presentar contenidos culturales y socioculturales en el aula. El cine ayudará a conocer (y a destruir) estereotipos de la cultura cuya lengua es estudio de aprendizaje”.

#### *El fonema /s/*

A principios del siglo XX, Tomás Navarro describía la /s/ del español peninsular como alveolar, fricativa y sorda (1918, p. 81). En contraste, Moreno de Alba describe la /s/ mexicana como alveolar, predorsal, fricativa y sorda (en Martín Butragueño, 2013, p. 344). Por su lado, en su obra canónica *Spanish Pronunciation in the Americas*, Canfield (1981, p. 60) comenta que “los hispanohablantes reconocen a un mexicano por su entonación y por su tendencia a extender la articulación de la /s/, así como por una preferencia por la



consonante sobre la vocal.” Como he señalado anteriormente, los estudiantes a quienes va dirigida la presente unidad didáctica están familiarizados con la variante mexicana del español; por lo que, para ellos, las descripciones que Moreno de Alba y Canfield hacen de /s/ serán la norma.

Ahora bien, en contraste con la pronunciación mexicana de /s/, varios autores (Navarro, 1918; Dalbor, 1969; Obaid, 1973; Canfield, 1981) señalan que en muchas variantes del español, la /s/ final se aspira, asimilándose a la vocal inmediata anterior. Dalbor (1969, pp. 91–92) lo describe muy bien: “Muchos dialectos del español [...] emplean el alófono [h] para [s] y [z] en la posición al final de la sílaba, como en **esperar** [ɛh-pe-rár], los chicos [loh-čí-koh], **desde** [dɛh-dɛ], **las muchachas** [lah-mu-çá-çah]. Esta pronunciación es común entre hablantes educados, especialmente en una conversación veloz; una [s] prominente en esta posición puede sonar incluso afectada y exagerada. Estos hablantes a veces pronuncian [h] por [s] en cualquier posición al final de la palabra, incluso si es intervocálica, como en **los he visto** [lo-hé-βíh-to]. [...] Muchos hablantes del español [...] utilizan [h] en lugar de /s/ o eliminan completamente /s/ cuando precede a /f/: **los ricos** [loh-rí-kos] o [lo-rí-kos].” Siguiendo la misma línea, Canfield (1981, pp. 34, 31, 36-7, 73 y 91) hace una descripción muy semejante de la pronunciación de /s/ en los países que por el argumento planteado en la película nos interesan: Argentina, Chile, Perú y partes de Colombia y Venezuela, pero observa que en algunas regiones de estos dos últimos países, “en los tres estados de Táchira, Mérida y Trujillo, la articulación es como en la altiplanicie de Colombia [...]: /s/, /l/ y /r/ al final de la sílaba se distinguen y pronuncian claramente.”

### Contexto

La presente unidad didáctica surgió a partir de mi experiencia como profesor de ELE en el Colegio Alemán Alexander von Humboldt, en la Ciudad de México. Durante seis años trabajé en dicha institución impartiendo clases de ELE a estudiantes alemanes de intercambio, que vivían con familias mexicanas durante un año, mientras cursaban el cuarto grado de preparatoria. El promedio de edad de mis alumnos era de 17 años. Durante el ciclo escolar veíamos un promedio de cuatro películas, dos en el primer semestre y dos en el segundo; algunas de estas fueron constantes durante esos años, entre ellas se cuenta *Diarios de motocicleta*.

Si bien mis experiencias pasadas son la base, esta unidad es muy distinta a lo que hacía en aquellos años. La presente unidad está ampliada por mucho y dirigida a un público más vasto. Mi propuesta actual está concentrada en diez horas de clase distribuidas a lo largo de una semana, a razón de dos horas diarias; va dirigida a estudiantes adolescentes y adultos jóvenes, en un rango entre los 16 y los 24 años de edad, que posean el nivel B2 ó el C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las actividades giran en torno a la película *Diarios de motocicleta* (2004), de Walter Salles. La propuesta está planeada para jóvenes extranjeros que vivan en México y que estudien español como lengua extranjera en situación de inmersión, con el objetivo de que se comiencen a familiarizar con algunas de las diferentes variantes latinoamericanas del español, en general, y con la pronunciación de /s/, en particular.

## DESARROLLO DE LA PROPUESTA

### *Método*

A través de esta unidad didáctica, los estudiantes de ELE pondrán en práctica las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, leer, hablar y escribir. Mediante una serie de tareas previas, los estudiantes investigarán aspectos de la realidad social, cultural y política de América del Sur. Asimismo, averiguarán un poco de la vida y obra de uno de los protagonistas, Ernesto “Che” Guevara, así como de su importancia histórica para el continente latinoamericano. Estas actividades servirán de base para la Tarea Final, en la que presentarán a un viajero famoso de su país de origen.

El eje temático serán las variantes lingüísticas en Sudamérica que aparecen en la película. Debido a que el español hablado en la película difiere de la variante del centro de México (la que suponemos están aprendiendo), los estudiantes se prepararán para comprender pronunciaciones, entonaciones y cadencias distintas a las que les son familiares, así como variantes léxicas, con un énfasis en la pronunciación de /s/.

Algunas de las tareas arriba mencionadas serán para realizar en pequeños equipos, otras serán individuales; algunas consistirán en consultar ciertos temas con mexicanos que vivan o estudien cerca, otras serán para indagar algunos tópicos en internet o en bibliotecas.

Una vez que se hayan presentado, analizado y discutido en clase las tareas hechas por los alumnos para cada una de las sesiones de proyección, la película *Diarios de motocicleta* se presentará en el aula durante cuatro sesiones de aproximadamente treinta minutos. Después de cada una de ellas, habrá actividades para discutir en el aula y para realizar en casa, antes de la sesión siguiente.

Para finalizar cada sesión, se realizarán algunas tareas escritas y orales, en las que los estudiantes resumirán los contenidos culturales y lingüísticos aprendidos.

### *Propuesta didáctica*

1. **El grupo se dividirá en cuatro equipos (A, B, C y D)**, mismos que se mantendrán durante todas las sesiones, y serán efectivos para la mayoría de las actividades.
2. **Dos semanas antes del inicio de la proyección de la película, se asignarán tres tareas de investigación a cada uno de los equipos** mencionados en el punto anterior, éstas deberán realizarse utilizando todos los recursos que tengan disponibles (sitios de internet, libros, revistas, etc.). Las dos condiciones que los estudiantes deberán cumplir al hacerlas es: **a) comprobar que buscaron la información en al menos tres fuentes diferentes a Wikipedia y sitios semejantes, y b) que buscaron la información en español.** Una tarea será de carácter histórico, otra será sobre variantes regionales del español y la última de corte geográfico. Ya que se pide consultar fuentes escritas en español, si los estudiantes tuvieran alguna dificultad para comprender los textos encontrados, serían apoyados por el profesor en cualquier

momento durante las dos semanas de preparación de las tareas de investigación. Las tareas abarcarán los temas que pueden verse en la tabla número 1.

Tareas históricas	Tareas lingüísticas	Tareas geográficas
Lu-1  Breve biografía de Ernesto Guevara de la Serna.	Ma-1  Características generales del español argentino	Ma-2 Argentina - Buenos Aires - Miramar - Piedra del Agua - San Martín de los Andes - Bariloche - Lago Frías
Lu-2  Breve biografía de Alberto Granado Romero.	Mi-1  Características generales del español chileno	Mi-2 Chile - Temuco - Los Ángeles - Valparaíso - Atacama - Mina Chuquicamata
Lu-3  Itinerario del viaje que hicieron ambos protagonistas en 1952.	Ju-1  Características generales del español peruano.	Ju-2 Perú - Cuzco - Machu Picchu - Lima - Pucallpa - San Pablo
Lu-4  Breve resumen de los movimientos sociales en América latina durante la segunda mitad del siglo XX.	Vi-1  Características generales del español colombiano y venezolano.	Vi-2 Colombia y Venezuela - Leticia - Caracas

Tabla número 1

2.1. Los resultados de las cuatro investigaciones de carácter histórico (Lu-1, Lu-2, Lu-3 y Lu-4) se presentarán durante el día lunes de la semana de proyección. Para ello los alumnos harán uso de todos los medios audiovisuales que estén a su disposición; **cada equipo expondrá frente al grupo durante 15 a 20 minutos, seguido una sesión de preguntas de 5 a 10 minutos.**

- 2.2. Los resultados de las cuatro investigaciones de carácter lingüístico (Ma-1, Mi-1, Ju-1 y Vi-1) , así como las cuatro de carácter geográfico (Ma-2, Mi-2, Ju-2 y Vi-2), se presentarán, una a una, durante cada uno de los cuatro días restantes de la semana de proyección, en la primera parte de la clase. Los alumnos harán uso de todos los medios audiovisuales que estén a su disposición; **cada equipo expondrá frente al grupo durante 10 a 15 minutos, seguido una sesión de preguntas de 5 a 10 minutos**, para cada una de las dos investigaciones. Entre ambas exposiciones se sumará entonces un total de 20 a 30 minutos de exposición más 10 a 20 minutos de preguntas y respuestas.
3. **La película se proyectará de martes a viernes, en segmentos de aproximadamente 30 minutos cada uno** (Ma-3, Mi-3, Ju-3 y Vi-3). De acuerdo con el marcador de tiempo del reproductor de DVD, la primera sesión (Ma-3) abarcará de 0:00.0 a 0:29.5, la segunda (Mi-3) de 0:29.5 a 0:57.5, la tercera (Ju-3) de 0:57.5 a 1:33.4, y la cuarta y última (Vi-3) de 1:33.4 a 2:00.4.
4. **Una vez concluida la sesión diaria de proyección de la película, habrá una o dos actividades individuales o en equipo** (Ma-4.1 y Ma-4.2, Mi-4.1 y Mi-4.2, Ju-4, y Vi-4), basadas en los diálogos del fragmento recientemente visto. Para este punto, **los equipos serán distintos** a los que se formaron dos semanas antes para el grueso de las actividades.
- 4.1. El martes (Ma-4.1) los estudiantes volverán a escuchar un fragmento de los primeros tres minutos de la película para poder **resolver la Hoja de trabajo VI-a individualmente**, que consiste en rellenar los espacios vacíos con palabras de la narración que uno de los protagonistas hace en *off*, con especial énfasis en la pronunciación de /s/. Habrá tres repeticiones del diálogo, con lo que se sumarán un total de quince minutos de trabajo. Después (Ma-4.2), **en parejas o en equipos de no más de 3 integrantes**, los alumnos elegirán entre el fragmento 2 (00:19.30-00:21.00) y el 3 (00:21.48-00:23.20). Durante un tiempo de quince minutos deberán **escuchar con mucha atención la pronunciación de las palabras y**, mientras siguen el diálogo escrito en la Hoja de trabajo VI-b, **marcar las que les parezcan que suenan distinto a como están acostumbrados a oírlas en México**. Cada pareja (o trío) de estudiantes comparará y discutirá sobre los resultados entre sí, con atención especial a la pronunciación de /s/.
- 4.2. El miércoles (Mi-4.1) los alumnos escucharán un cuarto fragmento (00:32.12-00:34.10) en tres ocasiones, durante las cuales **deberán encontrar las palabras incorrectas en la transcripción del diálogo que está en la Hoja de trabajo VI-c y corregirlas**. El trabajo será individual y durará diez minutos. En los veinte minutos restantes (Mi-4.2), los estudiantes verán primero el fragmento 5 (00:40.20-00:43.12), que corresponde a una escena donde los dos protagonistas conocen a dos chicas en un restaurante. Después, **usando como modelo el texto de la Hoja de trabajo VI-d, los alumnos prepararán un diálogo semejante en equipos de cuatro personas** (preferentemente dos mujeres y dos hombres), como una breve obra de teatro. Deberá ser de entre tres y cinco minutos de duración, de temática libre pero

con las siguientes reglas: dos chicos y dos chicas se conocen en un sitio público, se presentan y comienzan a platicar sobre algo; deberán tratar de emplear algunos regionalismos aprendidos hasta el momento, así como tratar de emular la pronunciación, especialmente /s/. **El diálogo será presentado el día siguiente (Ju-4) frente al grupo.** Los alumnos son libres de traer y usar cualquier objeto que pueda enriquecer o hacer más entretenida la representación del diálogo.

4.3. El jueves (Ju-4) **los estudiantes representarán los diálogos actuados preparados el día anterior (Mi-4.2). Cada equipo dispondrá de entre tres y cinco minutos.** Pensando en el tiempo que requiere la entrada, acomodo y salida de cada equipo, las presentaciones ocuparán el total del tiempo restante de la sesión, equivalente a treinta minutos. Hacia el final de la sesión, los alumnos recibirán la Hoja de trabajo VI-f con indicaciones para una **tarea individual (Ju-T): Buscarán canciones, programas de T.V. o de radio, podcasts, películas o cualquier otro tipo de producción auditiva o audiovisual hecha en español argentino, chileno, peruano, colombiano o venezolano.** Elegirán una producción breve, o bien un fragmento (no más de 3 minutos), para presentarlo el día siguiente (Vi-4); para ello podrán hacer uso de cualquier medio que tengan a su alcance. Deberán buscar los significados de las palabras o expresiones regionales para poder explicarlas al resto de la clase, en caso de que haya dudas.

4.4. El viernes (vi-4) tendrán lugar las **presentaciones individuales de los medios auditivos o audiovisuales** en alguna de las variantes del español que estamos revisando (argentino, chileno, peruano, colombiano o venezolano), que se les indicó buscar como tarea el día anterior (Ju-T). **Cada grabación podrá tener un tiempo máximo de tres minutos.** Considerando que son presentaciones individuales, y que cada estudiante requerirá tiempo para poner y quitar los materiales de apoyo que haya requerido, esta actividad ocupará el total del tiempo restante de la sesión, equivalente a treinta minutos.

## 5. La Tarea Final (T-F) estará dividida en dos partes, una individual y una en equipo.

5.1. Por un lado, **cada estudiante deberá investigar individualmente** sobre un viajero famoso de su país de origen, de cuya vida y viaje(s) **escribirá una semblanza en por lo menos una cuartilla** (30 líneas en letra tamaño 12), para lo cual deberá seguir la regla a del punto 2 de la presente propuesta didáctica, a saber: **comprobar que buscó la información en al menos tres fuentes diferentes a Wikipedia y sitios semejantes.**

5.2. Por el otro, **participando en los mismos equipos A, B, C y D** en los que se presentaron las tareas históricas, lingüísticas y geográficas, **los alumnos prepararán una exposición detallada de la (las) travesía(s) de sólo uno de los viajeros elegidos por sus integrantes para la parte individual.** Deberán narrar de y a dónde, con quién, cuándo y cómo se realizaron los viajes, y además auxiliarse con fotografías, videos, mapas, etc. de los lugares que los viajeros visitaron. **Cada**

**equipo expondrá frente al grupo durante 15 a 20 minutos, seguido una sesión de preguntas de 5 a 10 minutos.**

**5.3. Los estudiantes tendrán un lapso de una semana para la realización de ambas partes de la Tarea Final.** El último día de la semana de proyección (viernes), se les entregará la Hoja de trabajo VII, por medio de la cual se les comunicarán las características de la Tarea Final, así como los requisitos con los que deberán cumplir para resolverla satisfactoriamente. Exactamente una semana después, es decir el viernes de la semana inmediata posterior a la semana de proyección, cada estudiante deberá entregar al profesor su tarea individual escrita. Ese mismo día se harán las presentaciones de cada equipo.

6. Como ha quedado asentado con anterioridad, las diez horas de trabajo estarán distribuidas entre los cinco días laborales de una semana, a ración de dos horas diarias. El calendario semanal queda entonces de la siguiente manera:

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Lu-1 Biografía de E. "Che" Guevara  20-30'	Ma-1 Español argentino  15-25'	Mi-1 Español chileno  15-25'	Ju-1 Español peruano  15-25'	Vi-1 Español colombiano y venezolano  15-25'
Lu-2 Biografía de A. Granado  20-30'	Ma-2 Locaciones argentinas  15-25'	Mi-2 Locaciones chilenas  15-25'	Ju-2 Locaciones peruanas  15-25'	Vi-2 Locaciones colombianas y venezolanas  15-25'
Lu-3 Itinerario del viaje de los protagonistas  20-30'	Ma-3 1ª parte de la película 0:00-0:29.5	Mi-3 2ª parte de la película 0:29.5-0:57.5	Ju-3 3ª parte de la película 0:57.5-1:33.4	Vi-3 4ª parte de la película 1:33.4-2:00.4
Lu-4 Movimientos sociales en América Latina en la 2ª mitad	Ma-4.1 y -4.2 Rellenar espa- cios con 3 mins de la película. / Escuchar mar-	Mi-4.1 y -4.2 Escuchar diá- logo y corregir los errores. / Preparar un	Ju-4 Presentación de los diálogos actuados	Vi-4 Medios argen- tinos, chilenos, peruanos, colombianos o

del siglo XX 20-30'	cando pronun- ciaciones 15' y 15'	diálogo actuado 10' y 20'	30' de 3' a 5' por equipo	venezolanos 30' 3' por alumno
			Ju-T Tarea:  Medios de Sudamérica	T-F Tarea: Un viajero famoso de su país de origen

Tabla número 2

### *Evaluación*

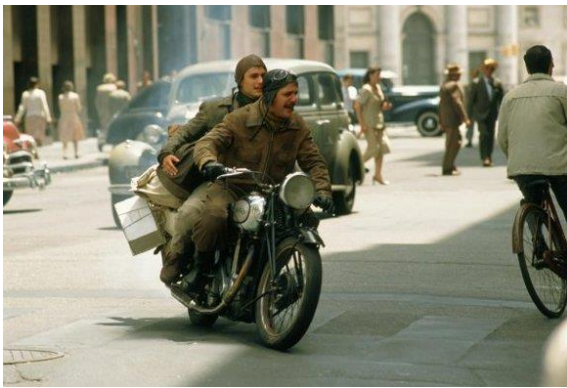
Con el doble propósito de estimular la interacción por un lado, y de fomentar la concentración entre los alumnos del público por el otro, **tanto el profesor como los estudiantes evaluarán las exposiciones** de las tareas dejadas dos semanas antes. En primer lugar, cada presentación será calificada en tres rubros de **contenidos** con cuatro notas posibles: *ninguno*, *alguno*, *suficiente* y *mucho*. En segundo, será calificada en otros tres rubros de **forma**, también con cuatro notas posibles: *muy poco/s*, *poco/s*, *suficiente/s* y *mucho/s*, o bien *ninguna*, *poca*, *suficiente* y *mucho*. Para ello, tanto alumnos como profesor harán uso de las **Hojas de evaluación de las exposiciones**.

### *Material didáctico*

Los estudiantes recibirán los siguientes impresos durante el tiempo dedicado a la presente unidad. En ellos encontrarán las instrucciones para realizar las actividades correspondientes. Por limitantes de espacio, para la publicación del presente limito el número de materiales a una muestra representativa.

1. Introducción al tema: Se entregará dos semanas antes de la proyección.

Español como Lengua Extranjera	Unidad de las artes
Hoja de trabajo I	
Ya se acerca el final de este segundo semestre. ¿Recuerdas que al inicio dijimos que veríamos una película? ¡Pues ya casi llegó la hora de verla!	
1. Observa las siguientes imágenes; son de la película que vamos a ver.	
¿De qué crees que se tratará? ¿En dónde y cuándo crees que ocurre la acción? ¿Puedes imaginarte cómo serán los personajes principales? ¡Coméntalo con tus compañeros!	







2. Escucha con mucha atención el siguiente diálogo breve. Ernesto, uno de los protagonistas, platica con su familia sobre su plan (00:01:55-00:02:09).

Vamos a escucharlo nuevamente, ahora léelo al mismo tiempo.

Hermana: ¿Ernesto se va de viaje?

Papá: No, Ernesto se queda.

Ernesto: Mira, viejo, lo siento pero por más que me digas...

Papá: Por favor, Ernesto, te faltan solo tres materias para recibirte de médico ¿eh?

Ernesto: Y eso puede esperar.

Es un diálogo muy sencillo y su contenido es claro ¿cierto? Pero ¿notas algo “diferente” en la forma de hablar?

¿Por qué se oye distinto? ¿Qué opinas? ¡Coméntalo con tus compañeros!

3. Una vez que hayas hablado con otros compañeros e intercambiado opiniones, anota aquí abajo las razones por las que tú y ellos piensan que el diálogo se oye diferente:

2. Instrucciones generales: Se entregarán dos semanas antes de la proyección.

Español como Lengua Extranjera Unida de las artes	Tareas históricas	Tareas lingüísticas	Tareas geográficas
---	-------------------	---------------------	--------------------

*Diarios de motocicleta*

a de Walter Salles (2004)  
Hoja de trabajo II

En exactamente dos semanas tendremos toda una semana de clases dedicada a la película *Diarios de motocicleta* de Walter Salles.

Ya que miramos algunas imágenes de la película y escuchamos un breve diálogo, vamos a ver ahora la forma como trabajaremos.

Tenemos que prepararnos durante estas dos semanas para poder verla y aprovecharla al máximo, así que ¡pon mucha atención a las siguientes instrucciones!

1. **Todo el grupo se dividirá en 4 equipos:** A, B, C y D. ¡Busca tu equipo!
2. **Tendrás que realizar tres tareas de investigación con tu equipo**, para presentarlas al grupo. ¡Pero ojo! Hay reglas que tienen que seguir para que las tareas valgan:
  - a) Pueden utilizar **cualquier recurso** (sitios de internet, libros, revistas, etc.).
  - b) Tienen que comprobar que buscaron la información en por lo menos **tres fuentes** diferentes a Wikipedia y sitios semejantes.
  - c) Tienen que buscar la información **en español** (y comprobarlo).
3. Cada una de las tareas de investigación será de uno de estos **tres tipos: histórica, lingüística y geográfica**. A continuación las veremos.

Lu-1 Breve biografía de Ernesto Guevara de la Serna. equipo A	Ma-1 Características generales del español argentino equipo D	Ma-2 Argentina - Buenos Aires - Miramar - Piedra del Agua - San Martín de los Andes - Bariloche - Lago Frías equipo B
Lu-2 Breve biografía de Alberto Granado Romero. equipo B	Mi-1 Características generales del español chileno equipo C	Mi-2 Chile - Temuco - Los Ángeles - Valparaíso - Atacama - Mina Chuquicamata equipo D
Lu-3 Itinerario del viaje que hicieron ambos protagonistas en 1952. equipo C	Ju-1 Características generales del español peruano. equipo B	Ju-2 Perú - Cuzco - Machu Picchu - Lima - Pucallpa - San Pablo equipo A
Lu-4 Breve sumario de los movimientos sociales en América latina durante la segunda mitad del siglo XX. equipo D	Vi-1 Características generales del español colombiano y venezolano. equipo A	Vi-2 Colombia y Venezuela - Leticia - Caracas equipo C

4. Tareas históricas: Cada equipo tiene que preparar **una exposición del tema que les corresponda, de 15 a 20 minutos**, acompañada de imágenes, texto, música o cualquier otra cosa que se les ocurra. **Después de cada exposición tendremos de 5 a 10 minutos de preguntas.**
5. Tareas lingüísticas: Cada equipo tiene que preparar **una exposición del tema que les corresponda, de 10 a 15 minutos**, acompañada de grabaciones de audio, de video, música o cualquier otra cosa que se les ocurra, en la que expliquen las características principales de la variante del español que les haya tocado. **Después de cada exposición tendremos de 5 a 10 minutos de preguntas.**
6. Tareas geográficas: Cada equipo tiene que preparar **una exposición del tema que les corresponda, de 10 a 15 minutos**, acompañada de imágenes, videos o cualquier

otra cosa que se les ocurra, en la que brevemente presenten los datos más importantes de los lugares que veremos en la película. **Después de cada exposición tendremos de 5 a 10 minutos de preguntas.**

7. Si en cualquier momento tienen algún problema o duda, si no saben dónde buscar la información o no es claro lo que encontraron, **acérquense a su profesor**; él podrá ayudarlos.

¿Alguna pregunta? ¿Todo claro? ¡Bueno, pues a trabajar! Recuerda que tienen exactamente dos semanas para investigar las tareas y preparar las exposiciones. Todo debe estar listo antes de que comience la semana de la presentación.

¡Mucho éxito!

3. Ejercicios posteriores a la proyección de cada sesión de la película: Se entregarán en el momento de realizarlos.

Español como Lengua Extranjera

Unidad de las artes

Ma-4.1

*Diarios de motocicleta* de Walter Salles (2004)

Hoja de trabajo VI-a

Tiempo: 15 mins.

Veamos nuevamente un fragmento de esta primera parte de la película (00:00-00:03.5).

**Escucha con atención y completa el siguiente texto con las palabras que faltan.**

Escucharemos el texto tres veces. **Fíjate bien en el sonido de la “s”.**

El plan: \_\_\_\_\_(1) 8,000 km en cuatro meses. El método: la \_\_\_\_\_(2). Objetivo: \_\_\_\_\_(3) el continente americano que sólo \_\_\_\_\_(4) por los libros. Equipo: La \_\_\_\_\_(5), una Norton 500 del '39 que \_\_\_\_\_(6) y gotea. El piloto: Alberto Granado, amigo \_\_\_\_\_(7) de 29 años y bioquímico. Vagabundo \_\_\_\_\_(8) declarado. El sueño del piloto: coronar el \_\_\_\_\_(9) con su 30 aniversario. Copiloto: Ése vendría a \_\_\_\_\_(10), Ernesto Guevara de la Serna, “el Fuser”, 23 años. Estudiante de \_\_\_\_\_(11), especialista en lepra. \_\_\_\_\_(12) amateur de rugby y ocasionalmente, \_\_\_\_\_(13). El periplo: De \_\_\_\_\_(14) hasta la Patagonia, y después a \_\_\_\_\_(15). Luego al norte, hasta los \_\_\_\_\_(16) metros por la columna vertebral de \_\_\_\_\_(17), hasta Machu Picchu. De ahí, al leproso de \_\_\_\_\_(18), en la amazonia peruana. Destino final: la \_\_\_\_\_(19) de Guajira en Venezuela, en la \_\_\_\_\_(20) del continente. Lo que teníamos \_\_\_\_\_(21): nuestra inquietud, nuestro \_\_\_\_\_(22) soñador y el incansable amor por la \_\_\_\_\_(23).

Español como Lengua Extranjera	Unidad de las artes
Ju-T	
<i>Diarios de motocicleta</i> de Walter Salles (2004)	
Hoja de trabajo VI-f	
Tarea individual.	
Tendrás que buscar una canción, un programa de T.V. o de radio, un <i>podcast</i> , una película o cualquier otro tipo de producción auditiva o audiovisual <b>hecha en español argentino, chileno, peruano, colombiano o venezolano</b> . Tiene que ser algo breve, o bien un fragmento de no más de 3 minutos.	
Mañana vas a presentarlo frente al grupo; para ello podrás utilizar cualquier medio, ¡el límite es tu creatividad!	
Pero ojo: <b>Deberás buscar los significados de las palabras o expresiones regionales para poder explicarlas al resto de la clase</b> , en caso de que haya dudas.	

4. Tarea Final: Se entregará al final de la última sesión (Vi-4).

Español como Lengua Extranjera	Unidad de las artes
<i>Diarios de motocicleta</i> de Walter Salles (2004)	
Hoja de trabajo VII	
Tarea Final	
Finalmente hemos llegado al final de nuestra semana de trabajos en torno a la película <i>Diarios de motocicleta</i> . ¡Muchas gracias por tu trabajo y dedicación! Ahora solamente nos falta la Tarea Final. A continuación veremos de qué se trata.	
* <b>La Tarea Final se divide en dos partes:</b>	
a) <b>De forma individual tienes que realizar una investigación sobre un viajero famoso de tu país de origen.</b> Con la información que recabes deberás escribir las partes más importantes de su vida y de su(s) viajes(s) en una cuartilla (una página de 30 líneas, con letra tamaño 12). Al igual que en los trabajos de investigación previos a la película, tienes que comprobar que buscaste la información en por lo menos <b>tres fuentes</b> diferentes a Wikipedia y sitios semejantes.	
b) <b>Con el mismo equipo con el que presentaste las tareas histórica, lingüística y geográfica (A, B, C o D), tendrás que preparar una exposición detallada de la(s) travesía(s) de uno de los viajeros elegidos</b> por uno de los integrantes del equipo para la parte individual. Deberán narrar de dónde y a dónde, con quién, cuándo y cómo se	

realizaron los viajes. Para esta última presentación utilizarán fotografías, videos, mapas, etc. de los lugares que el viajero visitó. **Cada equipo expondrá frente al grupo durante 15 a 20 minutos.** Después de cada presentación tendremos una sesión de preguntas de 5 a 10 minutos.

\* **Tendrás un una semana para realizar la Tarea Final.** El viernes de la próxima semana deberás entregar tu tarea individual escrita a tu profesor. Ese mismo día tendremos las presentaciones de cada equipo.

## CONCLUSIONES

Como bien apunta Vizcaíno (2005, p. 15), desde hace mucho tiempo, el cine está presente de forma indirecta en los libros de texto de enseñanza de español como lengua extranjera; en algunos más, en algunos menos, pero siempre aparecen carteles o fotos de películas, diálogos de los personajes o críticas en alguna(s) lección(es): “Todo lo que queramos relacionado con el cine en su sentido más amplio, como un espectáculo y forma de cultura. Y que va a completar o reforzar el tema que se está tratando.”

Lo que tanto a él, como a Herrero (2008, p. 2) y a mí nos interesa es, sin embargo, la integración plena del llamado séptimo arte, con todas sus potencialidades, a los currículos de enseñanza del español como lengua extranjera. Quizás no está muy lejano el día en el que así ocurra. De una lengua tan rica en variantes dialectales (de las cuales algunas fungen además como variantes nacionales) como el español, se puede sacar mucho provecho del enorme acervo cinematográfico producido en los diferentes países y territorios hispanohablantes, para beneficio de los estudiantes de nuestra lengua. En un mundo cada vez más interconectado, una de las ventajas de peso para decidirse a estudiar una lengua hablada en un territorio tan extenso es la de poder comunicarse con los hablantes nativos de un gran número de naciones. El único problema es que, para un hablante no nativo, las diferencias regionales pueden representar un obstáculo que interfiera con la consecución de ese objetivo. La presente unidad didáctica va encaminada precisamente a tender puentes entre algunas de estas variantes, por lo que es de esperar que, con los ajustes pertinentes, pueda ser empleada con éxito por un gran número de profesores, en provecho de estudiantes con los más variados perfiles.

## REFERENCIAS

- Barrantes Montero, L. G. (2009). La cultura como eje transversal en el aprendizaje basado en tareas: reflexiones y sugerencias para la enseñanza del español como segunda lengua. *Letras*, 45 (1), 121-138.
- Canfield, L. (1981). *Spanish Pronunciation in the Americas*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Dalbor, J. (1969). *Spanish Pronunciation: Theory and Practice*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Herrero, C. (2008). Jornadas Didácticas del IC Manchester: *El uso de cortometrajes en la clase de español*. Manchester: IC Manchester.
- Instituto Cervantes. (2006). Gramática. Inventario B1-B2. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Consultado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm)
- Instituto Cervantes. (2006). Gramática. Inventario C1-C2. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Consultado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_c1-c2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm)
- Llinás, F. (1987). *Cuatro años de cine español (1983-1986)*. Madrid: Imagic.
- Kalocsányiová, E. (2012). *El uso de cortometrajes en el aula de ELE: Una propuesta didáctica para el contexto multicultural de la India* (Memoria de fin de Máster). Universidad de Islandia, Reikiavik.
- Martín Butragueño, P. (2013). *Fonología variable del español de México. Volumen 1: Procesos segmentales*. México: El Colegio de México.
- Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- Obaid, A. (1973). The Vagaries of the Spanish "s". *Hispania*, 56 (1), 60-67.
- Rojas Gordillo, C. (2003). *El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Consultado en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html>
- Vizcaíno Rogado, I. (2005). *Cine para la clase de E.L.E.: Aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos* (Memoria de fin de Máster). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Vizcaíno Serrano, C. (2010). *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje léxico* (Memoria de fin de Máster). Universidad de Jaén, Jaén.
- Zanón Gómez, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

## EL AUTOR

**MANUEL CISNEROS CASTRO.** Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas) por la UNAM. Maestría en Estudios de Asia y África (Especialidad Japón) por El Colegio de México. Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la UNAM. Desde 2013 cursa el Doctorado en Lengua y Cultura Japonesas de la Universidad de Osaka, Japón. Desde 2004 ha sido profesor de alemán y de español como Lenguas Extranjeras en instituciones públicas y privadas. [mcisneros@colmex.mx](mailto:mcisneros@colmex.mx)

# PROPUESTA METODOLÓGICA PARA CAPACITACIÓN ESPECÍFICA EN INGLÉS Y FRANCÉS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES TURÍSTICAS EN LAS COMUNIDADES DEL NORTE DE QUINTANA ROO

*Lucía Emilia Abreu Rangel  
Francisco Fernando Fajardo Sánchez  
María del Carmen Rojas Nagano  
Universidad Tecnológica de Cancun  
labreu@utcancun.edu.mx*

## RESUMEN

El propósito de este capítulo es describir la implementación de una propuesta metodológica para la capacitación específica en inglés y francés, de los habitantes de las comunidades del norte de Quintana Roo, para la comercialización de sus productos turísticos. El diseño del curso se realizó a través de la integración de métodos y técnicas de los enfoques comunicativos bajo las perspectivas accional y funcional (Harmer, 2001; Richards, 2006) para la enseñanza del inglés y francés con propósitos específicos. Este proyecto enfatiza la importancia de elaborar el programa de capacitación con métodos de enseñanza con un enfoque menos generalizado y, de esta manera, adecuarlo a las características y necesidades de los participantes, tomando en cuenta su identidad cultural.

**Palabras clave:** metodología, ESP, FOS, lenguas indígenas, enfoque comunicativo.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo expone la experiencia de la Universidad Tecnológica de Cancún en relación con la puesta en marcha de proyectos de alumnos y docentes de la División de Turismo, para la implementación de programas de capacitación en inglés y francés de servicios básicos para colaboradores de empresas turísticas, en los municipios de Lázaro Cárdenas y Puerto Morelos en Quintana Roo.

Se presenta un acercamiento a la enseñanza de idiomas con fines específicos para el fortalecimiento de las actividades turísticas en las comunidades rurales. En primer



lugar, se plantea de dónde surge la necesidad de enseñar los idiomas a los habitantes de las comunidades. Posteriormente, y con el objetivo de identificar los aspectos a considerar en la enseñanza de otros idiomas a hablantes de lenguas indígenas, se analizaron estudios que enfatizan la consideración de la muticulturalidad (Romo, 2013), la motivación a través de experiencias significativas (Jaraba & Arrieta, 2012), e incluso la creencia de las similitudes entre la lengua maya y el inglés (Coh, 2012) en la enseñanza de esta última. Se analiza, además, un estudio sobre la enseñanza del inglés con propósitos específicos para transportistas en Cuba (Pupo, 2006).

En tercer lugar, se describen los enfoques de enseñanza que sustentan teóricamente la propuesta metodológica, el contexto académico y los modelos para la metodología que se consideraron para la propuesta. A continuación, se hace una descripción de la experiencia de los alumnos y docentes respecto a la metodología y los resultados frente a las necesidades de las comunidades en relación con la prestación de servicios. Finalmente, se mencionan las conclusiones que derivan de la reflexión final de tal experiencia.

## **JUSTIFICACIÓN**

El turismo cumple diversas funciones, desde el desarrollo económico y social de las zonas receptoras, hasta factores sociales y culturales. En un contexto cultural, los elementos que marcan contrastes con la cultura original del turista y la cultura del lugar visitado pueden resultar un incentivo para realizar visitas a tal entorno (Monterrubio, 2011).

Cohen (2004) identifica varios tipos de turistas, entre los que destaca a aquel que busca diseñar y organizar su propio viaje, el tipo explorador. En relación con los turistas con este perfil, menciona que sus motivaciones les incitan a experimentar de forma personal los aspectos culturales y sociales de la comunidad local, es decir, a tener una interacción más real con las personas que habitan en dichas comunidades. En la zona norte de Quintana Roo, existen diversas comunidades que ofrecen servicios de turismo comunitario cuyo énfasis radica en actividades de turismo de aventura, de contacto con la naturaleza y acercamiento a la cultura de los habitantes de dichas regiones, que son en su mayoría de origen maya, ideales para este segmento de mercado.

La mayor parte de los visitantes que llegan a las comunidades son de origen estadounidense y canadiense en su mayoría, aunque también de origen alemán y danés (Rojas, 2016; Kumán, Marín, Rivera, 2016; León, Marín, Rivera, 2017; Kinil, Marín, Rivera, 2016; Cueto, Marín, Rivera, 2017), y lo hacen por medio de *tours* vendidos por los representantes de operadoras turísticas que se encuentran instaladas en las grandes cadenas hoteleras de la Riviera Maya. En consecuencia, los habitantes de las comunidades tienen la necesidad de aprender idiomas extranjeros, siendo inglés y francés los más solicitados para poder comunicarse con los turistas (Rojas y otros, 2015). En algunas de las comunidades, algunos habitantes han aprendido inglés de manera empírica, ya que han trabajado en hoteles de Cancún o la Riviera Maya; no obstante, la mayoría no ha tenido instrucción alguna en el idioma.

Rojas y otros (2015) realizaron un estudio sobre las necesidades de capacitación de las comunidades rurales para el fortalecimiento de la comercialización de sus productos turísticos. A partir de este estudio, se detecta que, precisamente, una de las necesidades primordiales de las comunidades es comunicarse con los turistas en inglés. El presente proyecto surge a partir de tal necesidad. Para impartir la capacitación, se elaboró una propuesta metodológica en la cual se consideran métodos de enseñanza adaptados a las características de los participantes y a sus creencias, tal como lo sugiere Harmer (en Coh, 2012).

La implementación de esta propuesta metodológica en la capacitación específica en inglés en las comunidades les permitirá contar con ventajas competitivas en la comercialización de sus productos turísticos por medio del diseño de un programa de inglés y francés con propósitos específicos, con un enfoque comunicativo, desde las perspectivas accional y funcional, y que integra fraseología y vocabulario limitado a la impartición de los servicios que ofrecen en las comunidades y a la descripción de sus atractivos turísticos.

## **REVISION DE LA LITERATURA**

Estudios recientes sobre la enseñanza del inglés a hablantes de lenguas indígenas han enfatizado en la multiculturalidad como factor determinante en el proceso de aprendizaje; sin embargo, los contextos de tales investigaciones son los de entornos escolares y de enseñanza de inglés general. Se describe también un estudio sobre la enseñanza de inglés con propósitos específicos utilizando el enfoque comunicativo, el cual se asemeja más al contexto de enseñanza de esta propuesta metodológica.

### *Enseñanza del inglés a hablantes de lenguas indígenas*

En el proyecto *Mayan Youngster Project*, Bokel (2012) desarrolla estrategias en el salón trilingüe no solo para el aprendizaje del inglés sino para desarrollar la multiculturalidad entre este y la lengua maya, con el español como lengua mediadora, promoviendo también la creatividad. Unos de los propósitos de este estudio es crear un contexto igualitario entre los estudiantes de habla maya y enfatizar la riqueza cultural de estos pueblos. En este proyecto, la enseñanza del inglés se lleva a cabo en lengua maya y no utiliza el español como lengua de instrucción, a diferencia de la forma en que se enseña el inglés en las zonas rurales de Quintana Roo. Las técnicas que se utilizaron en la enseñanza del inglés fueron modelación, repetición y reciclaje, buscando siempre la comunicación sin enfatizar en la gramática. El estudio reporta que los alumnos tienen actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés y lo consideran como una herramienta importante; la flexibilidad y tolerancia de los profesores hacia el uso del maya y del español en las prácticas del inglés son precisamente las causales de tal actitud.

Otro estudio que analiza las actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje del inglés en alumnos indígenas es el que Jaraba y Arrieta (2012) realizaron en el pueblo Zenú, en Colombia; las actitudes eran apáticas y desmotivadas, además de que el desempeño tanto oral como escrito de los alumnos era precario y con errores; los autores

integraron un enfoque etnográfico en la enseñanza del inglés. Lograron generar una enseñanza significativa para los alumnos al constituir los cursos con elementos propios de la cultura de los estudiantes, especialmente sus artesanías y las técnicas que usaban para su realización. Los autores realizaron un análisis del habla de los estudiantes y del enfoque de enseñanza del inglés con el fin realizar una propuesta metodológica que por medio de la preservación y promoción de su cultura e identidad, mejorara su participación y su desempeño en el idioma.

Coh (2012) llevó a cabo una investigación con los alumnos nativo hablantes de maya que estudian en la universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Si bien, en su estudio demuestra que existen similitudes en el orden de los adjetivos calificativos y los sustantivos en las oraciones, en el comportamiento del verbo y en los adjetivos demostrativos; no propone tales similitudes como bases para la enseñanza del inglés, sino como herramientas en una enseñanza directa del maya al inglés sin pasar por la lengua española, y propone que los estudiantes y profesores hagan conciencia en las similitudes y analogías que existen entre la lengua inglesa y la maya con el objeto de facilitar el aprendizaje del primero.

#### *Enseñanza del inglés con propósitos específicos*

Pupo (2006) realiza una investigación a través de diagnósticos en las empresas transportistas en Holguín, Cuba, cuyos operadores dominaban los niveles de inglés requeridos pero no así de los contenidos específicos de su entorno laboral. A partir de esta investigación se elabora un texto que contiene temas de conversación entre transportistas y clientes. Para su realización se hizo una investigación de campo, realizando *transfers*<sup>3</sup> hacia diversos destinos de la zona, se realizaron entrevistas y se aplicó un instrumento de diagnóstico. Se tomaron en cuenta métodos de enseñanza en inglés con enfoque comunicativo. El método incluye también un glosario con más de 800 palabras y expresiones específicas del sector laboral. El estudio concluye que la enseñanza de inglés específico al sector laboral satisface las necesidades de aprendizaje de los transportistas. Asimismo, menciona que un enfoque centrado en las necesidades de los estudiantes es el más idóneo.

Es evidente que considerar la identidad cultural de los miembros de las comunidades, así como de sus actividades económicas en la enseñanza del inglés será primordial para lograr un ambiente que genere confianza y de tal manera se logre un aprendizaje significativo del idioma inglés.

### **MARCO TEÓRICO**

Es menester del diseñador de esta metodología, encontrar el equilibrio entre la apropiación del aprendiz de la segunda lengua en la práctica del ejercicio turístico en la nueva lengua y el aseguramiento del cumplimiento de los rubros que aseguren la completa satisfacción del consumidor en su lengua, en este caso el turista que visita la

---

<sup>3</sup> *Transfers*: Tráslados de turistas del aeropuerto a los hoteles y viceversa.

comunidad. Ahora bien, una vez identificadas las necesidades de comunicación deberemos establecer los enfoques desde los que abordaremos tal metodología.

*El enfoque comunicativo.*

Este enfoque es uno de los que plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCERL], elaborado por el Consejo Europeo en 2001 y en el cual se proponen cuatro ejes de acción: primeramente establece seis niveles comunes de referencia: A1, A2, B1, B2, C1, y C2, siendo el A1 el nivel introductorio C2 este último se considera como el nivel más alto. Posteriormente, propone que hay cinco actividades lingüísticas: la comprensión oral, comprensión escrita, producción oral individual, producción oral en interacción, y la producción escrita. La propuesta metodología que realizamos se enfocará de manera primordial en lograr la comprensión oral y la producción individual y en interacción. (Tagliante, 2005).

De la misma manera propone tres componentes de la competencia comunicativa (Tagliante, 2005):

- Componentes lingüísticos: saber, saber hacer en relación al uso del vocabulario y la sintaxis y la fonología.
- Componente sociolingüístico que considera a la lengua como un fenómeno social ya que establece relaciones sociales.
- Componente pragmático: Considera la relación entre el usuario de la lengua y la situación de la vida cotidiana para elegir las estrategias discursivas más apropiadas para lograr un objetivo específico.

Desde el punto de vista de Richards (2006), la enseñanza comunicativa se concibe como los principios que integran los objetivos de aprendizaje, maneras de aprender, las actividades que facilitan el aprendizaje y los roles del profesor y del alumno; asimismo, destaca que dentro de la evolución del enfoque, las tendencias actuales llevan a cabo la enseñanza del inglés con un enfoque comunicativo a través de la instrucción basada en tareas o la instrucción basada en el contenido. El enfoque comunicativo tiene como objetivo principal que el alumno adquiera la competencia comunicativa. Precisamente será éste el objetivo primordial de la capacitación en inglés y francés en las comunidades: lograr la comunicación entre los prestadores de servicios y los turistas en el contexto específico.

Para el diseño de esta pedagogía, inmersa en el ejercicio turístico se definirán los roles del enseñante, o capacitador así como los de los alumnos, considerados estos últimos como integrantes de las comunidades mayas del Estado de Quintana Roo. Ahora bien, se precisa plantear la siguiente cuestión: ¿de qué manera definir un enfoque comunicativo que satisfaga a los actores de esta interacción comunicativa intercultural? Los turistas angloparlantes y francoparlantes, así como los integrantes de las comunidades o prestadores de servicios se encontrarán inmersos en el escenario del

ejercicio comercial e intercultural, sin olvidar que tales escenas estarán permeadas por la praxis del turismo.

Es importante mencionar que para enfatizar que los enfoques accional y funcional son parte del enfoque comunicativo, se les describirá a continuación como perspectivas.

#### *Perspectivas accional y funcional*

Tagliante (2005) incluye dentro del enfoque comunicativo a la perspectiva accional, la cual considera a los usuarios de la lengua como actores sociales, miembros de un grupo determinado, o una sociedad, inmersos en circunstancias de un ambiente determinado y dentro de un dominio de acción particular, es decir con tareas específicas que no se refieren únicamente al uso de la lengua, sino a actividades específicas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se centra en el alumno como el actor principal para la resolución de problemas y tareas determinadas en un entorno mucho más real. Es así que el usuario deberá aprender a comunicarse en la lengua extranjera para realizar acciones colectivas con su interlocutor, encaminadas al logro de determinadas tareas. Siendo pues, los integrantes de las comunidades los actores de interacción en el marco del ejercicio lingüístico con fines de comercialización turística. Se habrán de considerar las necesidades de estos frente a la resolución de situaciones ya implícitas en una acción pragmática intercultural y de comercio.

Con respecto a la perspectiva funcional, Brown (1994) la define como el uso de un lenguaje real y apropiado para comunicarse como objetivo primordial; esta perspectiva utiliza fórmulas o expresiones fijas y expresiones funcionales o comunicativas, tales como presentarse, aceptar, negar, pedir permiso, entre otras. Más que un método, la perspectiva funcional es una manera de integrar los contenidos (*syllabus*) dentro del enfoque comunicativo. Para el presente proyecto, se escogerán solamente aquellas funciones que nos que competen en las tareas de descripción, intercambio, oferta de servicios, compra y venta de los servicios turísticos y productos que las comunidades ofrecen.

#### *Enseñanza del Inglés con propósitos específicos (ESP) y enseñanza del francés con objetivos específicos (FOS)*

Hutchinson y Waters (1986) señalan que la enseñanza del inglés con propósitos específicos se considera un enfoque hacia el aprendizaje de la lengua para atender las necesidades del mismo y de la habilidad que necesitan desarrollar. La enseñanza del *ESP* se centra primordialmente en el aprendiente y sus actitudes hacia el lenguaje de manera que se prioricen sus intereses. El diseño de un curso *ESP* debe analizar las necesidades del aprendiente, definir los enfoques de la enseñanza (materiales, técnicas y metodología) y finalmente evaluarlo.

Entre los enfoques que se consideran para la enseñanza del francés, hay uno que considera la funcionalidad de este idioma para el cumplimiento de ciertas labores dentro de la vida laboral o profesional. El francés para objetivos específicos (F.O.S), es el tratamiento didáctico que tiene como fin de delimitar las funciones del idioma en actividades muy específicas. Holzer (2004) menciona que la didáctica de la enseñanza del idioma francés debe someter a un examen riguroso la terminología empleada en los objetivos metalingüísticos para un francés de especialidad profesional.

El FOS da un lugar relevante a las necesidades comunicativas. El elemento pragmático o uso funcional de los recursos del lenguaje es el eje sobre el que este enfoque debe elaborar su trabajo pedagógico. La funcionalidad del idioma versa sobre el cumplimiento de ciertas tareas profesionales, sin pasar por todos los descriptores que el Marco Común de Referencia Europeo considera para un curso académico.

Es así que el desarrollo de una metodología para este enfoque deberá considerar delimitar todos los componentes lingüísticos así como las funciones lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas para el desarrollo de competencias enmarcadas en un determinado campo.

En un trabajo realizado por Mangiante y Parpette (2004), se menciona que para poder satisfacer las necesidades de un francés con objetivos específicos es necesario tener en cuenta los siguientes factores: Atender las necesidades lingüísticas para un área bien delimitada, adaptar una metodología específica para cumplir con ciertas tareas de la vida profesional. La metodología que proponen se debe articular en cinco etapas:

1. La necesidad u oferta de formación específica.
2. El análisis de las necesidades funcionales y específicas.
3. La recolección de datos.
4. El proceso de la información recabada.
5. La elaboración de actividades didácticas considerando las necesidades específicas de formación.

De acuerdo a Mangiante & Parpette (2004), para el diseño de un FOS es necesario considerar las prioridades de comunicación en una actividad profesional específica. Se consideran aquellas que el prestador de servicios deberá emplear tales como: la recepción del grupo en la comunidad, recomendaciones para la visita en ese lugar, presentación de los productos, propuesta de un itinerario de visita, oferta de productos artesanales, degustación de platillos típicos de la región, experiencias místicas, visita a los atractivos naturales, y hasta la despedida de los visitantes.

Hutchinson y Waters (1986) engloban estos mismos 5 factores en “descripción de la lengua”, “teorías de aprendizaje” y “análisis de necesidades”, tal cual se ilustra en la figura 1.

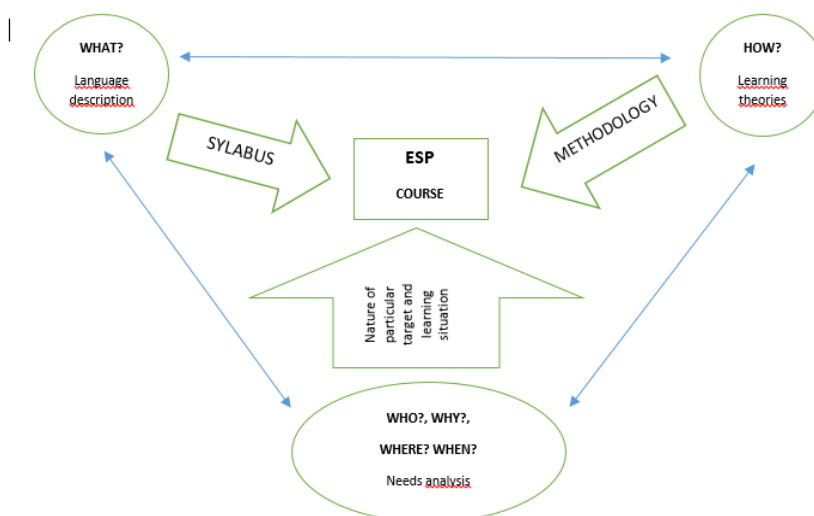


Figura 1. Factores que afectan el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos.  
Fuente: Hutchison & Waters, (2006, p. 22)

Las opciones metodológicas para la elaboración de un programa de enseñanza FOS (français objectifs spécifiques)/ESP(english for specific purposes), derivan del enfoque comunicativo, centrado en la resolución de auténticas situaciones de la vida profesional.

Como ya se ha señalado, la tarea de los diseñadores de esta metodología será, sin duda, establecer solo aquellas funciones de la lengua que ocuparemos para el contexto de la interacción intercultural, comercial y turística, aquellas que ayudaran al usuario a satisfacer los elementos en el consumo del servicio que se ofertará al turista que visita tales lugares.

## CONTEXTO

El proyecto de capacitación en inglés se llevó a cabo en las empresas “Cinco Cenotes” en Kantunilkin, Ta’akbil-ja, en Nuevo Xcan, Popol Vuh en Lázaro Cárdenas y Reserva Toh en Puerto Morelos.

La empresa “Cinco cenotes” cuenta con servicios como senderos interpretativos, nado en cenotes, vivencias místicas mayas y degustación de comida típica del lugar. En lo que respecta al número de participantes, fue un grupo de 15 personas, del cual un 40% de fueron mujeres y un 60% hombres. Cabe destacar que la mayoría de ellos tiene entre 30 y 40 años y cuentan con título de preparatoria mientras que un 25% cuenta con un título universitario. En esta empresa también se llevó a cabo la capacitación en lengua francesa.

En la empresa Casa Cenote Popol Vuh, se ofrecen servicios de turismo de aventura y alojamiento. Dentro de las actividades en el cenote está la tirolesa y balsas. Cuenta con servicios de hospedaje en cabañas y espacio para acampar. La capacitación

en inglés impartió a 3 personas, de las cuales 2 son del sexo masculino y 1 femenino; la lengua materna de uno de los colaboradores es el maya.

La empresa Ta'akbil-ja, en Nuevo Xcan cuenta con una caverna y un cenote como atractivo turístico y ofrece las actividades de rapel, senderismo y nado en el cenote. Se impartió la capacitación en inglés a 9 trabajadores, 60% hombres y 40% mujeres. Y todos tienen la lengua maya como lengua materna.

En la Reserva Toh, en Puerto Morelos se cuenta con vestigios arqueológicos, cenote, y huertos. Se ofrecen los servicios de avistamiento de aves, senderismo y explicación del huerto. Se impartió la capacitación a 6 personas, 87% hombres y 17% mujeres. Su lengua materna es el tzeltal.

## **DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA**

El proyecto consistió en la aplicación de una metodología basada en los enfoques comunicativo (Richards, 2006) bajo las perspectivas accional y funcional (Brown, 1994) para la implementación de una capacitación en inglés de servicios básicos en comunidades rurales del norte de Quintana Roo. Se consideran para este trabajo únicamente los enfoques arriba mencionados, debido a que solamente se harán uso de acciones que busquen la promoción, venta y consumo de los servicios que ofrecen en tales lugares. En la praxis turística, todas aquellas acciones que ayuden al prestador de servicios e integrantes de las comunidades, a consolidar su entorno entre los múltiples destinos que la región ofrece para este cierto tipo de visitantes.

La capacitación se dividió en 5 módulos que se impartieron en un periodo de entre 8 y 12 semanas, durante una hora y media cada semana. Los contenidos del curso en inglés se basaron en las necesidades específicas de la comunidad, de acuerdo con lo sugerido por Hutchinson y Waters (1986). Tales necesidades se basaron en el inventario de los atractivos turísticos y los servicios ofrecidos en cada comunidad, los cuales, a pesar de tener algunos atractivos particulares, se llegó a un consenso sobre las necesidades que todas estas tenían en común, es así como se seleccionaron los contenidos para este programa, mismos que están organizados de la siguiente manera:

Módulo 1: Bienvenida y despedida

- Dar la bienvenida.
- Proporcionar información sobre sí mismo.
- Despedir y dar las gracias a los visitantes.
- Números y precios.

Modulo 2: Descripción del lugar.

- Lista de atractivos.
- Descripción de los atractivos.

Módulo 3: Actividades para realizar y que ofrece el lugar.



- Explicar que actividades hay en el lugar.
- Explicar cómo se realiza la actividad.
- Ofertar el lugar (habitaciones, alimentos, actividades, etc.)

#### Módulo 4: Ventas.

- Ofrecer las actividades y servicios que hay en el lugar.
- Explicar que es lo que incluye el precio de la entrada.
- Aclarar que los niños pagan menos que los adultos.
- Ofrecer los alimentos que se venden y decir los precios.

#### Módulo 5: Descripción de los alimentos.

- Cómo pedir la orden.
- Ofrecer los platillos y las bebidas que ahí venden.
- Describir cómo se preparan los platillos y con qué ingredientes.

Una vez establecidos tales contenidos, se seleccionaron las técnicas correspondientes al enfoque comunicativo para la enseñanza de los idiomas. Se elaboró un contenido funcional orientado hacia los elementos y las funciones que el aprendiente debe dominar (Hutchinson & Walters, 1998) Entre las diversas técnicas que esta teoría señala, se implementaron la modelación, la repetición, el reciclaje y el juego de roles. El enfoque comunicativo incluye de la misma manera la subcompetencia sociocultural, la cual determina los propósitos, los medios y las situaciones para aprender una nueva lengua como sugiere Romo (2013).

La capacitación en inglés se llevó a cabo de la siguiente manera: al inicio de cada sesión en los grupos, se explicó la forma de llevar a cabo la clase, y el objetivo de cada lección. Posteriormente se presentaba el contexto para introducir los temas nuevos. Esto se llevaba a cabo con simulaciones y utilizando material auténtico con el objetivo de interesar a los participantes y hacer la práctica significativa para ellos, tal como Brown (2004) caracteriza el aprendizaje comunicativo.

Si por ejemplo el tema correspondiente era dar la bienvenida al turista, el capacitador presentaba y/o modelaba la situación, posteriormente el vocabulario y una variedad de posibles frases que se podrían utilizarían en dicha situación, haciendo énfasis en el hecho de que cuando los participantes se encuentren realmente con los turistas los diálogos no serán exactamente los mismos que se practiquen. El instructor modelaba las escenas. Se utilizó la técnica de la repetición y el juego de roles para practicar primero de forma guiada y finalmente de forma libre. No se hizo énfasis en la gramática.

Respecto a la evaluación y validación del aprendizaje de cada módulo, éstos se realizaron por medio de la aplicación de juegos de roles, de esta manera se verificó el desempeño y la comprensión oral de cada uno de los colaboradores, que estos

cumplieran con las competencias lingüísticas requeridas para las actividades profesionales.

Por su parte, los capacitadores entregaron reportes de asistencia de los participantes por cada sesión. Se crearon rúbricas en las que se evaluaba la comprensión oral, comunicación del mensaje, pronunciación y uso del vocabulario y frases adecuadas; las rúbricas que fueron llenadas al momento de la aplicación de tales diálogos.

### *Capacitación en francés*

En lo que corresponde a la capacitación en francés, esta se llevó a cabo en la comunidad “5 cenotes”, para impartir esta formación se consideraron 5 etapas:

No.	Etapas	Objetivo
1	Motivación para el aprendizaje del francés	Identificar cual era el interés de aprender.
2	El análisis de las necesidades funcionales y específicas.	Delimitar las situaciones de comunicación que se pueden encontrar en la actividad turística, desarrollar aquellas funciones lingüísticas que el prestador de servicios deberá utilizar para cumplir con su desarrollo profesional.
3	La recolección de datos y material	Recopilar información para desarrollar el material de la capacitación
4	La elaboración de actividades didácticas	Adaptar el material y herramientas para la capacitación, considerando las necesidades específicas de formación.
5	Implementación de la capacitación	Diseñar la planeación didáctica y secuencias pedagógicas desde la perspectiva funcional.

*Tabla. 1 Adaptación de las estrategias de la perspectiva comunicativa del MCERL, elaboración propia.*

Para identificar el interés de aprender francés en estas comunidades se realizaron entrevistas, los resultados se tomarían en cuenta para la introducción al idioma y el desarrollo de los temas que se darían en la capacitación. Otro aspecto importante a considerar fueron las menciones que hicieron sobre la motivación e interés personal de cada uno de los integrantes y por las que les gustaría desarrollar competencias en este idioma. La aplicación de las encuestas se hizo con la colaboración de estudiantes de la formación de Desarrollo de Productos Alternativos, de la División de Turismo de la Universidad Tecnológica de Cancún.

La metodología empleada en este sentido permitió el desarrollo de competencias comunicativas, logrando que el uso de la lengua sea mucho más funcional; contrariamente a lo que sucede con la simple memorización de estructuras gramaticales,

y de vocabulario. El usuario, como ya lo menciona este enfoque, es el actor principal del ejercicio al implicarse en el cumplimiento de proyectos o tareas de uso específico, delimitadas por el contexto social. (MCERL, 2009).

Por otra parte y de acuerdo a lo que propone el francés para objetivos específicos, FOS, el uso de documentos auténticos y su adaptación para la explotación pedagógica debe ser la responsabilidad del docente, ya que según Beacco (2007) este debe elegir de forma precisa los recursos didácticos, organizarlos y emplearlos para realizar y explotar de manera concisa y adecuada las actividades que conformarán la capacitación. En este caso los documentos auténticos que se deben trabajar son folletos turísticos, guía de recomendaciones, mapas y la publicidad de promoción para los recorridos en la comunidad. Si bien, se ha de mencionar que ha quedado pendiente esta tarea, es preciso retomarla en una eventual actualización de tal proyecto.

Para impartir la capacitación se elaboró un organigrama que nos serviría para establecer los tiempos y duración de la capacitación. Dicho plan fue validado por los líderes de la comunidad y se establecieron horarios de acuerdo a las necesidades de los colaboradores de la comunidad "5 cenotes". Dicha formación se impartió en un periodo de 2 meses y medio con cuatro horas semanales. Los temas que se abordaron fueron los que se enlistan a continuación:

- La presentación y bienvenida.
- Información básica del lugar.
- La descripción de las actividades.
- Las indicaciones básicas para la visita en la comunidad.
- Despedida a los visitantes

Para la evaluación y validación del aprendizaje de cada módulo, se elaboraron simulaciones para verificar que los criterios de la producción y comprensión oral de cada colaborador cumplieran con las competencias lingüísticas requeridas para las actividades profesionales. Se elabora un reporte de asistencia de los participantes por cada sesión y se crearon rúbricas de evaluación conforme a los lineamientos de la teoría de la perspectiva comunicativa.

### **Resultados**

Se encontró que algunos de los participantes no asistían de manera constante a la capacitación, si bien en algunos casos se mostraron muy interesados, en la práctica esta irregularidad en las asistencias ocasionaba inconstancia en el avance del primer módulo.

Durante los primeros módulos los alumnos se mostraron cohibidos pero conforme se cubrían los temas, los alumnos iban generando más confianza en el momento de desarrollar las actividades.

Los participantes lograron reconocer y aprender el vocabulario que les permitirá describir los atractivos turísticos de sus comunidades. Asimismo aprendieron frases y expresiones útiles para la presentación de dichos atractivos, descripción de las actividades que ahí se realizan, cómo dar indicaciones sobre tales actividades, cómo ofrecer alimentos y bebidas y cómo vender un producto servicio.

Dentro de las dificultades que presentaron los alumnos fue la pronunciación la que más incidencia tuvo durante las capacitaciones.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados de este trabajo permitieron poner en práctica el proceso de implementación de una capacitación específica en inglés y francés para servicios turísticos básicos en ciertas comunidades Mayas de la Región Norte del Estado de Quintana Roo. Dicho procedimiento se realizó considerando las características que un curso de inglés y francés con objetivos específicos debe tener, sin dejar a un lado las características lingüísticas de los participantes, de estas, la más importante es que en su mayoría comparten una lengua materna indígena y cuentan con conocimientos básicos del español. Indudablemente esto pudiese representar un desafío en el momento del diseño pedagógico, sin embargo se integraron técnicas del enfoque comunicativo y se creó un contenido funcional para cumplir con el objetivo principal: capacitar a los miembros de las comunidades para la comercialización de sus productos turísticos en idiomas extranjeros.

Para plantear las estrategias a seguir y los contenidos de este programa, se analizaron los perfiles de los participantes, se realizó el inventario turístico y se enlistaron las actividades que se realizan en cada comunidad. Una vez establecidos estos elementos se diseñó el curso de capacitación y se adaptaron los materiales de trabajo. Los docentes fueron los responsables de la planeación didáctica, y la para la impartición de este proyecto, se capacitó a alumnos de la carrera de Desarrollo de Productos Alternativos (DPA), de la Universidad Tecnológica de Cancún.

En otro sentido concluimos que los integrantes de las comunidades se mostraron motivados e interesados en el aprendizaje en idiomas, enfocado en la comercialización de sus comunidades; sin embargo encontramos diversos factores que dificultan que se lleve a cabo con eficacia el logro de tales objetivos. Entre las problemáticas que encontramos podemos citar que al ser miembros de una comunidad, tienen tareas asignadas dentro de su núcleo, por no dejar de mencionar las que corresponden a sus propios roles y funciones sociales dentro de cada una de sus familias. Indiscutiblemente tienen ocupaciones y responsabilidades que ocupan gran parte de su tiempo, factor que dificulta su completa participación en este proyecto. Al no existir constancia en las sesiones de tal capacitación, ellos mismos presentaban problemas en la evaluación continua y el cumplimiento de los objetivos de cada sesión. Sumado a esta problemática, debemos mencionar las prioridades que los mismos miembros de la comunidad otorgan a la

capacitación. Sin bien se muestran motivados e interesados en el aprendizaje, no debemos olvidar que, como ya le hemos señalado, desarrollan otras actividades.

Se sugiere evaluar con proyectos reales que tengan que ver con su entorno y de esta manera centrar y concientizar a los participantes en el ejercicio y responsabilidad del aprendizaje. Para complementar la capacitación es importante diseñar material ilustrado que integre tanto el vocabulario como las frases en inglés, maya y español; asimismo libros de trabajo y desarrollo de más tareas pragmáticas que consideren su entorno cultural.

Por último, deducimos que a partir de la experiencia se hacen recomendaciones pedagógicas que se deben considerar para un eventual seguimiento entre algunas de ellas son incrementar el tiempo y la frecuencia del curso a la semana, motivar a los participantes para que asistan de manera constante a las capacitaciones y de esta manera logren mejorar su desempeño. De la misma manera, es muy recomendable que el capacitador tenga conocimiento de la lengua materna de los participantes ya que esto permitirá generar un ambiente de mayor confianza para los participantes, además de lograr una interferencia mínima del español en el proceso de enseñanza del inglés.

## REFERENCIAS

- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris: Didier.
- Bokel, F. (2012). El proyecto Mayan Youngsters: salones trilingües. *Temas antropológicos. Revista científica de investigaciones regionales*, 34(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4221016>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. *Synergie Europe*, 1.
- Bourguignon, C. & Puren, C. (2007). *Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Delbopur.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chauvet, A. (2008). *Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen*. Paris : Commun, CLE International.
- Chivenato, I. (2000). *Administración de Recursos humanos*. (5a ed.). Santa Fé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Coh, V. (2012). Teaching Yucatec Maya through English and Vice-Versa. *Proceedings of the Symposium on Teaching and Learning Indigenous languages of Latin America*.

Indiana:STLILLA. Recuperado de:  
[http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/CohChuc\\_Venancia.pdf](http://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/CohChuc_Venancia.pdf)

Cohen, E. (2004). *Contemporary Tourism: Diversity and Change*. London: Elsevier.

Cueto, A., Marín, B., Rivera, T. (2017). Perfil del turista que visita Isla Mujeres. Reporte de Resultados del primer bimestre. Material no publicado. Universidad Tecnológica de Cancún.

Escudero, J. (2004) *Análisis de la realidad loca. Técnicas y métodos de la investigación desde la animación sociocultural*. Madrid : Narcea S.A. de Ediciones.

Goulier, F. (2005) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*. Paris: Didier.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Longman

Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jaraba, L., Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo zenú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 95-104. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322012000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322012000100007&lng=en&tlng=es).

Kinil, C., Marín, B., Rivera, T. (2016). Perfil del turista que visita Holbox. Reporte de Resultados del primer bimestre. Material no publicado. Universidad Tecnológica de Cancún.

Kumán, M, Marín, B., Rivera, T. (2016). Perfil del turista que visita Puerto Morelos. Reporte de Resultados del primer bimestre. Material no publicado. Universidad Tecnológica de Cancún.

León, D., Marín, B., Rivera, T. (2017). Perfil del turista que visita Puerto Morelos. Reporte de Resultados del primer bimestre. Material no publicado. Universidad Tecnológica de Cancún.

Mangiante, J-M ;Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette,

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*.7,1 27-37. Recuperado de <http://alad.cele.unam.mx/modulo2/unidad1/investigacion-accion.pdf>

Monterrubio, J. (2009). Comunidad receptora: Elemento esencial en la gestión turística. *Gestión Turística*. 11. 101-111. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223314808005>

- Pupo, S. (2006). La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos a Transportistas de Turismo. *Ciencias Holguín*, 12 (1), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1815/181515838004.pdf>
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd. ed.). Cambridge University Press.
- Robert, J-P., Rosen, E.(2010) *Dictionnaire Pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- Rojas, M., Ávila, L., Íñiguez, B., García, M., Marín, B. (2015). *Modelo de capacitación específica para fortalecer las actividades de turismo comunitario*. Estados Unidos: Sánchez.
- Rojas, M. (2016). Perfil del turista que visita comunidades rurales en Quintana Roo. Material no publicado.
- Romo, J. L. (2013). El rol de la multiculturalidad en la enseñanza del inglés. *Revista ALETHEIA*, 5(2/1), 308-320.
- Suárez, M. (2002), Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 1(1), 40-56. Recuperado de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)
- Tagliante, C., (2005). *l'Évaluation et le Cadre Européen Commun*. Paris: Cle International.

## LOS AUTORES

**LUCÍA EMILIA ABREU RANGEL.** Licenciatura en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo. Maestría en Educación por la Universidad de Quintana Roo. Del 2012 a la fecha se desempeña como profesora de tiempo completo en la Universidad Tecnológica de Cancún. [labreu@utcancun.edu.mx](mailto:labreu@utcancun.edu.mx)

**FRANCISCO FERNANDO FAJARDO SÁNCHEZ.** Licenciatura en Enseñanza del Francés DAPEFLE UNAM IFAL. Evaluador y habilitador DELF DALF TCF. Comisionado Nacional para la enseñanza del francés en las Universidades Tecnológicas. [ffajardo@utcancun.edu.mx](mailto:ffajardo@utcancun.edu.mx)

**MARÍA DEL CARMEN ROJAS NAGANO.** Licenciatura en Ciencias administrativas por la Escuela Bancaria y Comercial. Maestría en Turismo y dirección hotelera por la

*Universidad La Salle. Profesora de tiempo completo en la división de Turismo de la Universidad Tecnológica de Cancún. Autora de un libro y varios artículos arbitrados. Ponente en varios congresos nacionales e internacionales. crojas@utcancun.edu.mx*



## CORPUS PARA EL ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: EL DISEÑO DEL CORPUS DEL HABLA DE BAJA CALIFORNIA

*Rafael Saldivar Arreola*  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
*rafaelsaldivar@uabc.edu.mx*  
*Alvaro Rábago Tánori*  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
*rabago@uabc.edu.mx*  
*Eleonora Lozano Bachioqui*  
*Universidad Autónoma de Baja California*  
*eleonoralozano@uabc.edu.mx*

### RESUMEN

El desarrollo informático en las últimas décadas ha permitido que la creación de corpus lingüísticos se haya acrecentado notablemente (Lüdeling y Kytö, 2008). En este sentido, muchos estudios lingüísticos fundamentan sus hipótesis con ejemplos tomados de corpus. Sin embargo, una parte de estos son hechos siguiendo procedimientos de conformación *ad hoc*, es decir, se conforman con muestras de lenguaje que permiten comprobar hipótesis previamente concebidas. Por el contrario, los corpus que pretenden ser representativos de una lengua (inglés, español, francés), o bien de una variedad dialectal de dicha lengua (español mexicano, español del norte de México, etc.), deben ceñirse a un proceso metodológico muy distinto. Las decisiones respecto al diseño de un corpus representativo son muy importantes, ya que de eso depende que se logre la veracidad del mismo (Biber, 2008). A diferencia de un corpus *ad hoc*, un corpus representativo permite obtener datos para llevar a cabo investigaciones en diversas ramas derivadas de la lingüística; de orden sociocultural, discursivo, pragmático, léxico, sintáctico, semántico, psicolingüístico y fonético, entre otras. El propósito de este trabajo es presentar el proceso de diseño de un corpus representativo de habla regional: el Corpus del Habla de Baja California. Esto con el fin de ofrecer una guía metodológica para aquellos que estén interesados en conformar un corpus lingüístico de carácter representativo, ya que en México existen pocos corpus de carácter regional, entre ellos, el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Martín y Lastra, 2011), Corpus del Habla de Monterrey (Rodríguez, 2012), El Corpus de Sinaloa (López y Mendoza, 1997) y El Corpus del Habla de Quintana Roo (Pérez, 2012)

**Palabras clave:** Corpus, diseño de corpus representativo, variante dialectal, Baja California

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las investigaciones lingüísticas comparten la necesidad de comprobar teorías en diversas ramas derivadas de esta ciencia. Para poder darle sustento a las hipótesis generadas en una investigación dentro de este ámbito, es indispensable recurrir al uso de corpus, que de acuerdo con la RAE, se define como un “conjunto de datos o textos de un mismo tipo que sirve de base a una investigación”. En este sentido, McEnery y Wilson (1996:13) lo consideran como una metodología más potente en su cientificidad ya que posibilita la verificación de los resultados.

En respuesta a esta necesidad, surgió la idea de integrar un corpus representativo del estado de Baja California con el objetivo de proveer un recurso para realizar estudios del español contemporáneo representativo del habla del estado; primordialmente para el análisis de diversos fenómenos de variación lingüística, aunque no limitado a ello. El proyecto se llevó a cabo en la Facultad de Idiomas, de la Universidad Autónoma de Baja California.

## JUSTIFICACIÓN

Baja California es un estado que colinda con Estados Unidos y se caracteriza por la fluctuación de grupos foráneos además de la migración, lo cual, de acuerdo con Conde Silvestre (2007), permite la desarticulación de vínculos fuertes en una región.<sup>4</sup> Este fenómeno favorece la transformación a través del reajuste del sistema de habla que se refleja en un cambio lingüístico; cambio que, según Company (2013:19), “no debe concebirse como una descompostura del sistema, sino como una innovación creativa que logra el éxito comunicativo; eficacia comunicativa y garantiza que se preserve la comunicación”. Por esta razón se consideró necesaria la conformación de un corpus que permita la documentación del habla regional y que a su vez habilite la posibilidad de analizar dichos procesos de variación y cambio lingüístico.

En este sentido, el estudio de la variación lingüística es relevante, ya que no solamente permite observar el cambio en la lengua, sino también en la cultura (Baker, 2010). Además, uno de los puntos medulares en estudios de variación lingüística es la validez de los datos a partir de los cuales se pretende estudiar los factores que posibilitan que existan diversas formas para la expresión de un referente.

En la lingüística variacionista, los datos que integran un corpus cobran suma importancia. Esta radica en la confiabilidad, sistematicidad y rigor metodológico que

---

<sup>4</sup> De acuerdo con datos del INEGI (2010), en ciertos grupos de edad, la población migrante en el estado es de más del 30%. Aunado a esto, la cercanía con Estados Unidos genera una fuerte influencia en el habla regional.

subyace en la elaboración de la base de datos lingüísticos. Todos estos elementos permiten al investigador fundamentar, en un corpus lingüístico, sus estudios sobre el lenguaje. Debido a ello, los resultados de cualquier investigación ya no dependen solamente de la intuición de los investigadores para desarrollar sus conclusiones (Fillmore, 2008), sino de los datos y de la metodología en la integración del corpus.

Diversos estudios de variación lingüística existentes se realizan con base en una recolección de datos *ad-hoc*; por ejemplo, el trabajo clásico de Labov (2006), en el que estudia la correlación entre la estratificación social de los hablantes de Nueva York y el uso diferencial de la /r/ entre empleados de tres tiendas departamentales, Sacks, Macy's y Klein en Nueva York. Labov diseñó un test empírico de aplicación anónima y casual en estas tiendas, con el que determinó que la pronunciación de la /r/ es una variable que se puede correlacionar directamente con el estatus y el prestigio de los distintos grupos sociales: cuanto mayor es el prestigio social, mayor es la tendencia a su pronunciación. Sin embargo, también es posible desarrollar un corpus lingüístico con el suficiente rigor metodológico que permita realizar estudios de variación de distintos tipos; en este caso, con un enfoque conocido en lingüística de corpus como "*corpus-driven*". Este trabajo presenta una propuesta de diseño de corpus lingüístico para el análisis de la variación lingüística, la cual se siguió para la elaboración del Corpus del Habla de Baja California, a través de un proyecto realizado en la Facultad de Idiomas, de la Universidad Autónoma de Baja California.

En México, a partir de los años setenta, dio inicio la creación de los primeros corpus, principalmente de la zona centro del país y del habla culta de la Ciudad de México. Posteriormente, se publicaron otros volúmenes con 34 muestras en El Habla Popular de la República Mexicana (Lope Blanch, 1995). Además, en El Colegio de México se recopilaban entrevistas en 193 poblaciones. Este material forma parte del Atlas Lingüístico de México (Lope Blanch, 2000). Actualmente, la elaboración de corpus ha ido en incremento. No obstante, son pocos los corpus de este tipo: entre ellos, el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Martín y Lastra, 2011), el Corpus del Habla de Monterrey (Rodríguez, 2012), el Corpus de Sinaloa (López y Mendoza, 1997), y el de Quintana Roo (Pérez, 2012). Con este panorama no es difícil reconocer la necesidad de elaborar corpus lingüísticos que posibiliten al investigador llevar a cabo estudios con intereses compartidos, a través del contraste del habla en las distintas regiones del país apoyados en esta metodología.

## **MARCO TEÓRICO**

### *La lingüística de corpus*

Aunque hay diferentes definiciones de un corpus lingüístico, muchos estarán de acuerdo en que un corpus es una selección de textos, o partes de textos, habilitados para su análisis a través de programas especializados, en los cuales se puede llevar a cabo un análisis lingüístico general (Meyer, 2009).

El objetivo de la recopilación de un corpus puede variar, desde el análisis de aspectos léxico-discursivos de un solo individuo, tal cual lo hace Stubbs (1998) para develar ciertos rasgos misóginos en el discurso del fundador de los Boy Scouts, Baden-Powell, hasta el análisis de aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, sociolingüísticos, entre otros.

El nivel de análisis que se puede realizar con la metodología de corpus va más allá de lo puramente formal; se pueden establecer relaciones entre el lenguaje y la ideología, en particular, el papel del lenguaje en la formación y transmisión de supuestos acerca de cómo es y cómo debe ser el mundo, así como el papel que juega el lenguaje en mantener o desafiar las relaciones de poder existentes (Hunston, 2006).

Más allá de una cuestión puramente metodológica, que supone el hecho de tener acceso de manera más expedita y eficiente a una cantidad muy grande de datos lingüísticos, la lingüística de corpus también supone un cambio de filosofía en el estudio del lenguaje, ya que se le da importancia al lenguaje en su uso real. Según Serrano (2007), a partir de los años cincuenta, aparece una generación de lingüistas que se preocupan por la lengua natural, tal como es producida por los hablantes reales, en situaciones reales de uso. Esta capacidad de representar con fidelidad los contextos socio-culturales en los cuales se usa el lenguaje (Heylen, Tummerts, y Geeraerts, 2008) ha originado que los corpus se hayan convertido en herramientas imprescindibles de los estudios lingüísticos.

Por otra parte, los corpus ofrecen la posibilidad de analizar datos de forma cuantitativa, ofreciendo así la posibilidad de correlacionar variables lingüísticas con otras variables de orden social, arrojando conclusiones más objetivas que los estudios fundamentados exclusivamente en la intuición. Romaine (2009) asevera que una de las metas de este tipo de sociolingüística de corpus es compilar un corpus de datos apropiado para el análisis cuantitativo de variables sociales tales como clase social, género, grupo étnico y/o edad.

#### *Diseño de un corpus lingüístico*

Uno de los primeros pasos a seguir antes de conformar un corpus es su diseño; es decir, establecer los objetivos del mismo en razón del fenómeno que se pretende estudiar, de lo cual dependerá la selección de textos que se compilen. También se debe establecer el alcance del corpus. Si se pretende formar un corpus que sea representativo del habla de una región, o incluso de un idioma, entonces se deberá pensar en una cantidad de textos considerable. El diseño de un corpus se puede evaluar en la medida que incluya el rango de tipos de texto en un lenguaje y el rango de distribuciones lingüísticas en una lengua (Biber, 2008).

Si se intenta desarrollar un proyecto muy especializado, por ejemplo, el lenguaje utilizado en la sección policiaca de un diario en la frontera norte de México, probablemente no se tenga que pensar en una gran cantidad de textos, pero sí en una muestra exhaustiva que arroje suficientes ejemplos para trabajar dicho fenómeno. En los

trabajos de dialectología, se podría decidir entre incluir un rango de dialectos o restringir el corpus a un solo dialecto (Biber, 2008). Lo importante es que se tenga una muestra que sea representativa de los actos de habla que ocurren en la comunidad lingüística u objeto de estudio que nos interesa. Finalmente, un verdadero modelo basado en el uso implica naturalmente una revisión de la variación social que encontramos en el habla real (Kristiansen, 2008).

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Uno de los trabajos iniciales de la dialectología mexicana es el de Pedro Henríquez Ureña (1921), que trazó una primera división en cuatro zonas. Si bien este trabajo fue criticado, principalmente por tener un enfoque subjetivo (Rona, 1964), fue una aportación importante para el inicio de la discusión de la cuestión, la cual en aquellos años no era muy amplia. No obstante, con el aumento de la población en México durante el Siglo XX, este se convirtió en el país con un mayor número de hispanohablantes en el mundo (Serrano, 2014); por lo cual también se incrementó el interés por conocer las variantes del español mexicano.

De acuerdo con Pedro Martín Butragueño (2014), a pesar de que el estudio de los dialectos del español mexicano tiene varias décadas, aún no ha habido un consenso en cuanto a las variantes que existen. El autor señala tres principales etapas del desarrollo de este tipo de estudios en el país: 1) monografías aisladas realizadas en la última parte del Siglo XX, entre ellos sobresalen los trabajos de Lope Blanch (1973, 1987), y el de Luis Fernando Lara (1990), 2) el desarrollo del proyecto llamado Atlas Lingüístico de México (Lope Blanch 1990, 1995, 2000), y 3) el desarrollo de varios proyectos regionales que se están llevando a cabo en la actualidad, como el reciente Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (Martín & Lastra 2011) o el proyecto El habla de Monterrey (Rodríguez, 2012).

Los proyectos mencionados por Martín Butragueño se fundamentan en el uso de corpus lingüísticos, procesados mediante programas informáticos. De hecho, esta metodología inició con los trabajos de Lope Blanch en los años setenta. Uno de los primeros es el corpus sobre El Habla de Norma Culta de la Ciudad de México (1971). Posteriormente, este proyecto se extendió a El Habla Popular de la Ciudad de México (Lope Blanch, 1979). Otra aportación importante es el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México, de Lastra y Butragueño (2011) que recoge muestras de habla de informantes de la Ciudad de México, con diversas variantes sociolingüísticas orientadas al estudio fonético. Este último se incorporó dentro del proyecto internacional PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América).

Otros trabajos que se han llevado a cabo dentro de la iniciativa PRESEEA (2016) es el Corpus del Habla de Monterrey, el cual fue realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Al igual que el anterior, este proyecto se conforma de entrevistas efectuadas a habitantes de distintos niveles socioculturales de esta ciudad. Esta metodología se

replica también en las ciudades de Puebla, Guadalajara, Culiacán y Mérida, proyectos que se encuentran actualmente en distintas etapas de desarrollo.

También existen corpus conformados por textos escritos, entre los que se encuentran: El Corpus Histórico del Español en México, CHEM (2016), y El Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (2016). El primero es coordinado por el Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM y está conformado por muestras de textos escritos en México del siglo XVI a la fecha. El segundo es una recopilación de textos escritos que, en dos etapas, recoge muestras de 1921 a 2012.

Finalmente, y como antecedente directo de este proyecto, el Corpus del Habla de Baja California Registro Escrito (Lozano, Martínez y Saldívar; 2014) fue desarrollado por el Cuerpo Académico “Lengua, Tecnología e Innovación” y consta de una variedad de textos escritos representativos del habla de Baja California.

## **CONTEXTO DEL ESTUDIO**

El presente proyecto inició en 2015 con el apoyo de un grupo de profesores investigadores adscritos a la Facultad de Idiomas, UABC, así como de colaboradores externos que apoyaron con el diseño del proyecto. Con los recursos obtenidos en la XVIII Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California, fue posible llevar a cabo la recolección de una muestra representativa en cuatro municipios, con la participación de algunos becarios que fueron previamente capacitados para la realización de entrevistas; tanto en el uso del equipo de audio, como en el registro de datos.

La recopilación de muestras para los municipios de Mexicali, Ensenada, Tecate y Rosarito se realizó entre enero de 2015 y agosto de 2016. Esta se llevó a cabo siguiendo los lineamientos establecidos fundamentados en cuestiones de logística, autorización de los entrevistados, siguiendo un guion establecido durante el diseño, respetando la privacidad de los informantes. La recolección de entrevistas de la ciudad de Tijuana se ha prolongado, ya que no ha sido posible programar entrevistas con nativo-hablantes, ni ha sido fácil convencer a las personas para que sean entrevistadas.

El procesamiento de los datos se lleva a cabo en los laboratorios de la Facultad de Idiomas de la UABC, utilizando el programa PRAAT (2015) para la transcripción textual y de carácter fonológico. Para el análisis lexicológico, se utiliza el programa Wordsmith (2015).

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En la primera etapa del desarrollo de este corpus, se aborda la planeación del mismo. Primeramente, se decidió que el corpus se conformara con muestras de registro oral, siguiendo los criterios de representatividad según Biber (2008). Para ello, se siguió la metodología de los proyectos regionales incluidos en PRESEEA (2012), la cual señala que el número de entrevistas debe ser de 108. Esto con el fin de tener una muestra

estratificada básica, que considera tres rangos de edad (20 a 34 años, 35 a 54 y 55 en adelante), tres niveles de estudios (educación básica o nula, educación media o técnica y educación universitaria) y ambos géneros. De acuerdo con este criterio, se obtuvieron 18 categorías, con seis individuos cada una. Se consideró únicamente a las personas mayores de 20 años y preferentemente nacidos en Baja California. De las personas no nacidas en el estado, se incluyó a personas que tuvieran por lo menos 25 años de residencia en el estado, que pertenecieran a núcleos familiares en los que el idioma utilizado fuera el español.

El número de entrevistas por ciudad se determinó siguiendo los datos poblacionales del INEGI (2010). Las entrevistas se recogieron principalmente en la capital del estado, donde la población se concentra principalmente. Sin embargo, al recopilar entrevistas del resto de los municipios del estado, se presentó el siguiente fenómeno: en Tecate y Rosarito, el número de entrevistas que arrojó la selección de la muestra fue de 6; en Ensenada, un total de 18 entrevistas. Por el contrario, debido al fenómeno migratorio que afecta a la ciudad de Tijuana, cuya población adulta (cerca del 50%) no es originaria del estado, no ha sido posible iniciar con el proceso de recolección de entrevistas. A continuación se presenta, en la tabla (1), el número de habitantes y entrevistas requeridas en casa municipio.

*Tabla 1. Entrevistas requeridas por municipio.*

<b>Municipio</b>	<b>Habitantes (2015)</b> Tomado de INEGI (2010)	<b>Entrevistas</b>
Ensenada	486,639	18
Mexicali	988,417	30
Playas de Rosarito	96,734	2
Tecate	102,406	4
Tijuana	1,641,570	54

Las entrevistas se realizaron en diferentes lugares, principalmente en casa de los entrevistados. Se utilizaron grabadoras digitales Olympus WS-822. Si bien las grabaciones obtenidas cuentan con una calidad aceptable, los audios fueron editados con el programa *Audacity*, para eliminar el ruido y grabar los archivos en formato monoaural, con el fin de que ocuparan menos espacio de memoria para su manejo en el programa de

transcripción. En algunos casos también fue necesario cambiar las extensiones de los archivos a .WAV o .MP3, las cuales son compatibles con el programa *Praat*, que se usó para hacer las transcripciones.

Las entrevistas se realizaron siguiendo un instrumento elaborado con dos propósitos: 1) recabar datos demográficos para poder eventualmente hacer correlaciones entre variables lingüísticas y sociales, y 2) establecer una guía temática que permita al entrevistador llevar a cabo conversaciones en las cuales los entrevistados se mantengan interesados y, por lo tanto, se obtengan muestras de habla con la mayor naturalidad posible. Entre los datos que se recaban en el instrumento se encuentra información acerca de las condiciones en las que se realiza la entrevista, tales como el lugar, las condiciones ambientales, las personas que participan de forma directa o indirecta, entre otras. En cuanto a la información demográfica, se pregunta acerca de los antecedentes de la persona, es decir, origen de los padres, tiempo de residencia en el estado, etc. También se pregunta acerca del nivel de estudios y desempeño profesional de la persona, su estado civil, entre otros. Finalmente, en cuanto a los temas opcionales para guiar la entrevista, se encuentran el clima, el lugar de residencia, la familia y amistades, costumbres, anécdotas importantes en su vida, situaciones de riesgo o peligro de muerte y deseos de mejora económica.

Como se mencionó anteriormente, los archivos de audio fueron transcritos con el programa *Praat*, el cual permite manejar una interfaz que combina el procesador de textos con el audio, el cual también se manifiesta a través de un espectrograma. Utilizando el mismo programa, se agregó un *script* de programación de forma que cada enunciado aparece con el tiempo exacto de emisión (hasta décimas de segundos), lo cual eventualmente permitirá hacer análisis discursivo.

Finalmente, el proceso de etiquetado se realizó utilizando un etiquetador gramatical (POS) de entropía máxima desarrollado por la Universidad de Stanford, *Stanford Log-linear Part-of-speech Tagger* (Stanford, 2016) y que está disponible de forma gratuita en internet. De acuerdo con las pruebas de fiabilidad, se encontró que este etiquetador tiene un grado de precisión por encima del 95%, lo cual es muy elevado, comparado con otros programas de este tipo. El *tagset*, o inventario de etiquetas, es una versión reducida a 25 etiquetas básicas. En la tabla (2) se presentan las etiquetas consideradas.

Tabla 2. Etiquetas gramaticales (POS)

Categorías y subcategorías			Categorías simples	
Categoría	Subcategoría	Etiqueta	Categoría	Etiqueta
Conjunciones	Coordinante	CC	Abreviaturas	Y



	Subordinante	CS	Adjetivos	AQ
Determinantes	Demostrativos	DD	Adverbios	RG
	Posesivos	DP	Interjecciones	I
	Interrogativos	DT	Preposiciones	SP
	Exclamativos	DE	Puntuación	F
	Indefinidos	DI		
Sustantivos	Comunes	NC		
	Personales	NP		
Numerales	Cardinales	MC		
	Ordinales	MO		
Pronombres	Personales	PP		
	Demostrativos	PD		
	Posesivos	PX		
	Interrogativos	PT		
	Relativos	PR		
	Indefinidos	PI		
Verbos	Principales	VM		
	Auxiliares	VA		

A través de la metodología establecida, se obtuvo un corpus con entrevistas que son representativas del habla de Baja California. Después de la transliteración y el etiquetado gramatical de las entrevistas, estas se archivaron en una base de datos para posibilitar su análisis con programas de cómputo especializados; entre ellos *AntConc* (3.4.4) y *Wordsmith* (6.0).

En una primera etapa de transcripción, los archivos de texto se ven como sigue:

23. E: y// ¿van a festejar a su hija y a su esposo/?

24. I: a mi hija no

25. I: mi hija no/ mi esposo sí porque ya así// como que en muchos años atrás me hubiera gustado festejarle temprano

26. I: pero, pero pues// bueno, no se podía/ pero ahora sí lo estamos/ le estamos preparando algo/ [con sus amigos]

27. E: [ah//] y qué bueno/ y a su hija ¿no// no quiso ninguna fiesta ni nada/?

Tal como se ve el fragmento anterior es como se incluyen los textos en el corpus de PRESEEA (2012). Es característico el uso de diagonales para marcar pausas entre las enunciaciones y algunas marcas prosódicas mínimas como los dos puntos para marcar alargamientos de algunos fonemas. Los corchetes para marcar solapamientos, es decir cuando las dos personas hablan al mismo tiempo, y algunos datos extralingüísticos como los suspiros, tos, estornudos, etc.

Como se mencionó antes, a diferencia de este etiquetado básico, en el Corpus de Baja California se agregan más datos, tales como las marcas de tiempo, las anotaciones prosódicas, y las etiquetas gramaticales. A continuación, se presenta una muestra de una transcripción como aparece en el Corpus del Habla de Baja California.

1227.07<z> <ENT> <np> :<fd> y<cc> :<fd> ¿<fia> van<vmip> a<sp000> festejar<vmn> a<sp> su<dp> hija<nCS> y<cc> a<sp> su<dp> esposo<nCS> ?<fit>

1230.53<z> <INF> <np> :<fd> a<sp> mi<dp> hija<nCS> no<rn>

1232.7<z> <INF> <np> :<fd> mi<dp> hija<nCS> no<rn> ,<fc> mi<pp> esposo<nCS> sí<rg> ,<fc> porque<cs> ya<rg> así<rg> como<cs> que<pr> :<fd> en<sp> mucho<pi> :<fd> s<nc> años<nCP> atrás<rg> me<p> hubiera<vasi> gustado<vmp> festejarle<rg> temprano<aq>

1243.71<z> <INF> <np> :<fd> pero<cc> :<fd> ,<fc> pero<cc> :<fd> pues<cs> bueno<aq> no<rn> se<p> podía<vmii> ,<fc> pero<cc> ahora<rg> sí<rg> lo<da> estamos<vmip> -<fg> le<pp> estamos<vmip> preparando<vmg> algo<pi> ,<fc> con<sp> sus<dp> amigos<nCP>

1250.5<z> <ENT> <np> :<fd> a<sp> :<fd> y<cc> que<cs> bueno<aq> ,<fc> y<cc> a<sp> su<dp> hija<nCS> ¿<fia> no-no<aq> quiso<vmis> ninguna<di> fiesta<nCS> ni<cc> nada<pi> ?<fit>

Aquí se presenta la misma muestra sin haber sido procesada con el etiquetador gramatical:

1227.07. ENT: y ¿van a festejar a su hija y a su esposo?

1230.53. INF: a mi hija no

1232.7. INF: mi hija no, mi esposo sí, porque ya así como que en muchos años atrás me hubiera gustado festejarle temprano.

1243.71. INF: pero, pero pues bueno, no se podía, pero ahora sí lo estamos, le estamos preparando algo, con sus amigos.

1250.5. ENT: ah, y qué bueno, y a su hija ¿no, no quiso ninguna fiesta ni nada?

Con los resultados obtenidos hasta ahora, ha dado inicio una relación de producción académica realizada en los programas de posgrado de la propia Facultad de Idiomas. Por ejemplo, se está haciendo un estudio de las implicaciones pragmáticas que subyacen al uso de los diminutivos. Específicamente se mencionan funciones como la de la atenuación de carga semántica, como en “Tranquilo, había barecillos ahí, pero no tranquilo”; cercanía afectiva, “y decía: ay diosito santo”; despectivo, “unos 500 pesos algo así, una camionetilla vieja también”, entre otros.

## CONCLUSIONES

Si bien la elaboración de un corpus lingüístico representativo es una necesidad para fundamentar los estudios sobre la lengua en la actualidad, en la práctica esta es una tarea muy compleja, por diversos factores. Primeramente, vivimos en una época en la que las personas tienen poco tiempo disponible para dedicarlo a ser entrevistados por un grupo de estudiantes o profesores de lenguas. Adicionalmente, el proceso de transliteración de las entrevistas es sumamente laborioso. A pesar de que se cuenta con programas muy modernos que facilitan mucho el proceso, normalmente la transcripción básica se realiza en una relación de un minuto de grabación por aproximadamente diez minutos de transcripción; y eso con transcritores rápidos. Si se agregan marcas prosódicas, el proceso se tarda aún más. Es por ello que la mayoría de los corpus lingüísticos que existen en México se han realizado en periodos de tiempo muy largos; algunos más de diez años. Por ejemplo, el Corpus del Habla de Mérida, aparece registrado en PRESEEA desde 2005 y el de Culiacán desde 2002; sin embargo, su estatus en el sitio del proyecto indica que ambos corpus aún se encuentran en la etapa de recolección de materiales.

Como mencionamos antes, la idea de un corpus representativo es que se recopilen muestras de la mayor variedad de actos de habla que ocurran al interior de una comunidad lingüística. Este corpus, sin embargo, se enfocó únicamente en entrevistas semi-dirigidas, por lo que hay una gran cantidad de actos de habla que podrían incorporarse de forma que el corpus fuera aún más representativo. Por ejemplo, hay corpus que incluyen programas de radio, de televisión, grabaciones espontáneas, etc. Asimismo, se pudieron haber incluido textos escritos, incluyendo muestras de la prensa local, de literatura, canciones regionales, entre otros. Sin duda, esta es una tarea pendiente de este proyecto de investigación.

Por otra parte, este proyecto implica solamente la elaboración de una herramienta para el análisis lingüístico de la variación; sin embargo, el propio análisis de la variación

aún es incipiente. En este trabajo solamente se da cuenta de algunas palabras claves, sin embargo, la intención es realizar una amplia variedad de fenómenos variacionales que ocurren en esta zona. Algunos de los proyectos que se piensa trabajar son: la influencia del idioma inglés en el habla regional, las diferencias entre las diferentes ciudades del estado, principalmente entre Tijuana y Mexicali, uso del artículo antepuesto a nombres propios, entre otros.

## REFERENCIAS

- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Biber, D. (2008). Representativeness in corpus design. En T. Fontenelle (ed.), *Practical lexicography, a reader* (págs. 63-87). Oxford: Oxford University Press.
- Company, C. (2013). La inevitable relatividad de la norma gramatical. Cambio lingüístico y valoración social. En L. Gómez Torrego (ed.), *Gramática descriptiva y gramática normativa* (págs.11-37). Madrid: Arco Libros.
- Conde Silvestre, J. C. (2007). Sociolingüística histórica. España: Gredos.
- Diccionario del Español de México. Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC). Consultado el 10 de julio de 2016 en: <http://www.corpus.unam.mx/cemc>
- Fillmore, C. J. (2008). "Corpus linguistics" or "Armchair linguistics". En T. Fontenelle (ed.), *Practical lexicography, a reader* (págs. 105-121). Oxford: Oxford University Press.
- Henríquez, P. (1921). Observaciones sobre el español de América (I). En J. Ghiano (Comp.). *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos* (págs. 1-44). Buenos Aires: Academia Argentina de Letras [1976].
- Heylen, K., Tummers, J., & Geeraerts, D. (2008). Methodological issues in corpus-based Cognitive Linguistics. En G. Kristiansen, & R. Dirven (eds.), *Cognitive Sociolinguistics* (págs. 91-128). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Hunston, S. (2006). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda. Disponible en: <http://www.censo2010.org.mx/>. Consultado el 3 de abril de 2016.
- Kristiansen, G. (2008). Style-shifting and shifting styles: A socio-cognitive approach to lectal variation. En G. Kristiansen, & R. Dirven (eds.), *Cognitive sociolinguistics. Language variation, cultural models, social systems*. (págs. 45-90). Berlín: Mouton de Gruyter.

- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lara, L. (1990). *Dimensiones de la lexicografía. A propósito del Diccionario del español de México*. México: El Colegio de México.
- Lope Blanch, J. M. (1973). El léxico de Yucatán. En *Estudios sobre el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México [1983].
- Lope Blanch, J. M. (1979). Leporino: Sobre geografía lingüística en México. En *Investigaciones sobre dialectología mexicana*. (págs. 133-145). México: Universidad nacional Autónoma de México
- Lope Blanch, J. M. (1987). *Estudios sobre el español de Yucatán*. México: UNAM.
- Lope Blanch, J. M. (1990). *Investigaciones sobre dialectología mexicana*. México: UNAM.
- Lope Blanch, J.M. (coord.) (1995). *El Habla Popular de la República Mexicana. Materiales para su estudio*. México: UNAM/ El Colegio de México.
- Lope Blanch, J.M. (2000). *Atlas lingüístico de México*. México: El Colegio de México - Universidad Nacional Autónoma de México - Fondo de Cultura Económica.
- Lope Blanch, J. M. (2004). *Cuestiones de filología mexicana*. México: UNAM.
- López. M. & Mendoza, E. (1997). *El habla de Sinaloa: materiales para su estudio*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa-El Colegio de Sinaloa
- Lozano, E; Rábago, A.; Saldívar, R. (2013). Corpus del Habla de Baja California, Registro Escrito. Consultado el 10 de junio de 2016 en [http://idiomas.mx.uabc.mx/cii/cd/documentos/VII\\_04.pdf](http://idiomas.mx.uabc.mx/cii/cd/documentos/VII_04.pdf)
- Lüdeling, Anke & Kytö, Merja. (2008). *Corpus linguistics: an international handbook*. Volumen 1. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martín Butragueño, P. & Lastra, Y. (coords.) (2011). *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México. Vol. 1: Nivel alto*. México: El Colegio de México.
- Martín Butragueño, P. (2014). La división dialectal de español mexicano. En: R. Barriga y P. Martín (Directores) *Historia sociolingüística de México*. Vol. 3 (págs.1353-1408). México: El Colegio de México.
- McEney, Tony & Wilson, Andrew. (1996) *Corpus Linguistics*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Meyer, C. (2009). Pre-electronic corpora. En A. Lüdeling & M. Kytö (eds.), *Corpus linguistics. An international handbook*. Vol. 1 (págs. 1-13). Berlín: Walter de Gruyter

- Pérez Aguilar R. A. (2012). *El Habla de Quintana Roo. Materiales para su estudio*. Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo
- PRESEEA (2012). Metodología del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA). <http://preseea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/METODOLOG%C3%8DA%20PRESEEA.pdf>. Consultado el 2 de abril de 2016
- PRAAT (2016). Disponible en <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Rodríguez, L. (2012). Corpus Monterrey-PRESEEA. Monterrey: FFyL, UANL, CONACYT y Felina.
- Romaine, S. (2009). Corpus linguistics and sociolinguistics. En A. Lüdeling, & M. Kytö (eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Vol 1* (págs. 96-111). Berlín: Walter de Gruyter.
- Rona, J. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. En, Presente y futuro de la lengua española I (págs. 215-226). Madrid: Cultura Hispánica
- Serrano, J. C. (2014). *¿Cuántos dialectos del español existen en México? Un ensayo de dialectología perceptual*. UNAM. Ms
- Serrano, J. C. (2007). Una reflexión sobre la lingüística en México. *Lingüística Mexicana. Vol. IV. No. 1*, 93-109.
- Stanford Natural Language Processing Group (SNLP Group). (2016). Stanford Log-linear Part-Of-Speech Tagger. Disponible en: <http://nlp.stanford.edu/software/tagger.shtml>. Recuperado el 10 de agosto de 2016.
- Stubbs, M. (1998). *Text and Corpus Analysis*. Londres: Blackwell.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Corpus Histórico del Español en México (CHEM) . Consultado el 10 de agosto de 2016 en <http://www.corpus.unam.mx/chem>.

## LOS AUTORES

**RAFAEL SALDÍVAR ARREOLA.** Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés por la Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado en Lingüística por la Universidad Autónoma de Querétaro. Del 2013 a la fecha se desempeña como profesor investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. [rafaelsaldivar@uabc.edu.mx](mailto:rafaelsaldivar@uabc.edu.mx)

**ÁLVARO RÁBAGO TÁNORI.** *Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés por la Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Lingüística por la Universidad Autónoma de Querétaro. Del 2014 a la fecha se desempeña como profesor investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. rabago@uabc.edu.mx*

**ELEONORA LOZANO BACHIOQUI.** *Licenciatura en Interpretación por el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores. Maestría en Administración de Empresas para Ejecutivos por la Universidad Olmeca. Doctorado en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro. Del 2009 a la fecha se desempeña como profesor investigador en la Universidad Autónoma de Baja California. eleonoralozano@uabc.edu.mx*

# EL PROFESOR DE INGLÉS ANTE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

*Esteban Juan Bautista Zárate Mejía  
Secretaría de Educación de Veracruz  
estebanzm202@gmail.com*

## RESUMEN

El docente es un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo es porque a través de su práctica docente reflexiva propicia que sus alumnos aprendan aquello que el currículum nacional ha establecido como aprendizajes esperados. En este entorno, es primordial que el docente reflexione sobre su quehacer docente. Una de las mejores y más utilizadas maneras para propiciar dicha reflexión se encuentra en la evaluación formativa del desempeño docente que la autoridad educativa nacional – Secretaría de Educación Pública- realiza a sus docentes de educación básica y de media superior. El objetivo real de la evaluación docente es contar con un panorama más amplio sobre cuál es la realidad de los docentes pertenecientes al Sistema Educativo Nacional público. En especial conocer sus fortalezas y sus áreas de oportunidad. Todo esto a fin de garantizar que la educación ofrecida por el Estado sea de calidad y acorde con los objetivos establecidos en los respectivos planes y programas de estudio. Estas ideas son discutidas a lo largo del presente ensayo en el cual se presenta, en primera instancia, la justificación legal y conceptual que implica la evaluación del desempeño docente. En un segundo momento, las aportaciones que brinda la evaluación al docente, así como las etapas establecidas para tal efecto por la autoridad educativa. La finalidad del presente documento es propiciar en el docente la reflexión sobre su práctica cotidiana y cómo la puede mejorar en beneficio de sus alumnos.

**Palabras clave:** Evaluación formativa, desempeño docente, etapas de evaluación, reflexión docente

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, hablar de evaluación es sinónimo de búsqueda de calidad. En consecuencia, el Sistema Educativo Nacional ha implementado mecanismos para evaluar la calidad de los servicios educativos que brinda a su población. Esta es la principal premisa que sustenta a la Evaluación del Desempeño Docente en Educación Básica y Media Superior. Por tal motivo, hoy por hoy, uno de los actores sobre el que está puesta la atención es el docente.

Este actor es una pieza clave –sin que ello implique descartar a los alumnos, padres de familia y autoridades educativas- dentro de los procesos de enseñanza. En tal escenario, resulta fundamental que el docente reflexione sobre su propia práctica



docente. Dicha reflexión la puede lograr, de acuerdo con la autoridad educativa facultada legalmente, mediante la evaluación del desempeño docente que esta implemente. Con estas ideas comienza la sustentación de este documento.

Posteriormente, este documento explica la relevancia de la evaluación docente, así como un abordaje de las etapas que constituyen dicha evaluación. Asimismo, se expone qué se espera que el docente reflexione y realice en cada etapa. Finalmente, se concluye recapitulando los aspectos más sobresalientes del presente documento.

## **JUSTIFICACIÓN**

La reforma constitucional en materia educativa del año 2013 tiene como objetivo fundamental hacer de la educación la fuerza transformadora de México, lo que permitirá generar mayor igualdad de oportunidades sociales entre los mexicanos (Presidencia de la República, 2013). Para poder lograr dicho objetivo, se estableció la creación del Servicio Profesional Docente en el artículo 73 constitucional, fracción XXV. En él se señala como facultad del Congreso de la Unión: “Establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3º[...].” En este último se aumentó la fracción IX, la cual precisa la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa -SNEE-, mismo que queda a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE-, establecida en su propia ley (SEV, 2013).

Dicho Sistema aportará lineamientos y directrices orientadas a delinear un perfil de docente idóneo para la impartición de clases en los niveles de Educación Básica y Media Superior. El objetivo del mencionado perfil es guiar a los maestros en el desarrollo de sus fortalezas y superación de sus áreas de oportunidad, a fin de contar con maestros capacitados que propicien que sus alumnos aprendan más y mejor (Presidencia de la República, 2013). En este marco, se señala que la evaluación docente es un elemento importante para mejorar, ya que esta permite comprender, medir y diagnosticar la realidad de los servicios educativos en la Educación Básica y Media Superior (INEE, 2015).

Se puede criticar el hecho de plantear que la evaluación del desempeño docente –en adelante la evaluación- permitirá solucionar todos los problemas educativos. No lo es. Sin embargo, la evaluación sí puede constituirse en un mecanismo de apoyo en la toma de decisiones en materia de política educativa, partiendo del planteamiento de rutas de mejora específicas y contextualizadas, conocidas como directrices (UNESCO, 2009 en INEE, 2015), que incluyan el cumplimiento del derecho a la educación de calidad para todos (INEE, 2015).

Dichas directrices se hacen realidad comúnmente a través de recomendaciones fruto de investigaciones en el área educativa. Actualmente, el INEE ha adoptado modelos europeos, los cuales emplean el concepto de directriz en lugar de recomendación. Un ejemplo de directriz se refleja en la evaluación, la cual debe caracterizarse por ser justa.

Cubre este requisito cuando se basa en el respeto de los derechos de las personas. Es decir, que los resultados de las evaluaciones “técnicamente sólidas” (Ibíd., p.29) derivan en decisiones pertinentes para la mejora de la educación.

En otras palabras, se busca mediante la evaluación optimizar la educación y posibilitar la toma de decisiones respecto a determinados aspectos del objeto evaluado, en particular para este documento, del docente. Sin embargo, no se debe entender al docente como un algo cosificado. En este orden de ideas, referir al docente como un objeto evaluado se debe entender como un partícipe constituyente del Sistema Educativo Nacional. Para poder evaluarlo, se cuenta con dos categorías o tipos de evaluación, a saber: la evaluación de mejora –entendida como evaluación formativa) y la de control o de rendición de cuentas (evaluación sumativa).

De acuerdo con el INEE, en México se ha desarrollado un grado importante de especialización en materia de evaluación educativa poniendo énfasis en la rendición de cuentas. Sin embargo, los resultados derivados de estas prácticas no se han logrado traducir en mejoras del Sistema Educativo Nacional. Muestra de ello son los informes que emiten instancias como la OCDE sobre sus exámenes PISA o EXCALE. Los informes se centran en aspectos de aprovechamiento de estudiantes. Sin embargo, pocas veces se analiza el origen de dichos resultados. En consecuencia, la propuesta del INEE es utilizar los resultados de las evaluaciones “para la mejora continua de las políticas educativas, programas, acciones y servicios” (INEE, 2015, p.31).

## **DISCUSIÓN**

En el terreno de la evaluación docente, con carácter formativo, se deben observar las distintas etapas –cuatro- que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE- ha establecido para tal efecto. Las etapas, en estricto orden de aparición son: 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2. Expediente de evidencias de enseñanza; 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos; 4. Planeación didáctica argumentada; y para los docentes de secundaria que imparten la asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realiza una quinta etapa llamada Evaluación complementaria de Segunda Lengua Inglés (SEB-INEE, 2015). Presentamos, para comenzar, la finalidad de la evaluación formativa para los docentes.

La evaluación con énfasis en la mejora, la calidad y la equidad. Dicha evaluación adopta el carácter de formativa. Tal evaluación se caracteriza por el reforzamiento de los aprendizajes de los estudiantes, así como por la comprobación de la comprensión que ellos van logrando sobre sus aprendizajes (Shepard, 2006). Este hecho se basa en la teoría cognitiva, la cual explica que quienes aprenden construyen el conocimiento conectando nueva información a estructuras previas de conocimiento. Esto es posible mediante un proceso de metacognición, el cual les permite monitorear y manejar su propia comprensión y aprendizaje (Ídem.).

Otra de las características de la evaluación formativa es el aporte de retroalimentación por parte del docente. Esta consiste en dar respuesta a tres interrogantes (Atkin, Black, y Cofey, 2001 en Shepard, 2006): ¿A dónde tratas de ir?, ¿Dónde estás ahora?, y ¿cómo puedes llegar ahí? De acuerdo con Shepard, al responder la segunda pregunta, en relación con el objetivo de la enseñanza (primera), y dedicándose específicamente a lo que se necesita para alcanzar el objetivo (tercera), el proceso de evaluación formativa respalda directamente el mejoramiento. En otras palabras, la retroalimentación permite analizar fortalezas y áreas de oportunidad, a fin de trabajar sobre las últimas.

El proceso de evaluación formativa permite que el estudiante se dé cuenta de que sabe, que puede hacer y cómo puede mejorar su aprendizaje. Shepard lo relaciona con un modelo para el aprendizaje correspondiente a la Zona de Desarrollo Próximo – ZDP- y la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978). La ZDP se entiende como la región, en un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que este puede hacer con la ayuda de alguien experto –el maestro-. Esta etapa se caracteriza por el apoyo del experto en la forma de guía, indicaciones y estímulo, lo que conforma un andamiaje en el aprendizaje (Wood, Bruner y Ross, 1976, en Shepard, 2006).

Extrapolando la evaluación formativa de los alumnos a la docente, se le puede considerar a esta ya no como un proceso sumario y de “ajuste de cuentas”, sino como un proceso de crecimiento en actitudes, habilidades y conocimientos. Pero este crecimiento no es tan solo de los alumnos con la guía del docente, sino también es para el mismo docente, quien se vuelve auto-crítico de su propia manera de enseñar. Es decir, reflexiona sobre qué metodología de enseñanza funcionó mejor, con cual grupo sí y con cual no. A partir de lo que no funcionó, qué hizo para modificarla. Además, si esa modificación propició que sus alumnos realmente aprendieran y demostraran que saben cómo aplicar lo aprendido a una situación cuasi-real reproducida en el aula.

Asimismo, la evaluación formativa permite identificar qué acciones y decisiones tomadas por el docente -en cuanto a la impartición de sus clases- han propiciado que sus alumnos aprendan. Dicha identificación de acciones y decisiones conducirá a un análisis sistemático, sin que ello signifique que tenga que ser un análisis complicado. Más bien, la reflexión personal y con algún colega – a modo de retroalimentación- permitirá un análisis crítico de su docencia. Partiendo de dicho análisis metacognitivo, el docente puede plantearse retos sobre cómo mejorar su práctica docente en beneficio de sus alumnos.

De la misma manera, el docente necesita ir creciendo como profesional de la educación. Dicho crecimiento debe realizarse a un ritmo que le permita desarrollar habilidades docentes que solo en la práctica docente se pueden analizar. Por ello, ese crecimiento profesional se debe dar de modo parecido a como se va instalando un andamiaje. Tal andamiaje se puede construir mediante la puesta en práctica –o sea, transfiriendo los textos que se lean sobre metodologías de enseñanza- a nuestro contexto

particular de docencia. Lo anterior se debe realizar llevando un registro sistemático de las experiencias –positivas o a mejorar- que se susciten en nuestro quehacer docente.

Se debe puntualizar, además, que el contexto particular de cada docente, según lo indica Jornet y otros (2014, en Navarro Corona y otros, 2015), se compone de dos niveles. El primero hace referencia al salón de clases, el cual incluye alumnado, infraestructura y materiales. El segundo es el contexto institucional, compuesto por el centro escolar y el sistema educativo. Ambos contextos son determinantes en la evaluación del desempeño docente. El análisis de dichos contextos permitiría caracterizar las condiciones en las que los docentes realizan su práctica cotidianamente (Navarro Corona y otros, 2015). De este modo, se podrá lograr una evaluación del desempeño docente justa e integral, la cual permitirá transformar la praxis educativa –a corto plazo- y al Sistema Educativo Nacional -a mediano plazo- (Miranda y Martínez, 2015).

Otro de los elementos constituyentes de la evaluación es la planeación que el docente realiza de sus clases a impartir. De acuerdo con Danielson (2007), esta se refiere a la manera en la cual un maestro organiza el contenido que sus alumnos van a aprender. El contenido debe transformarse mediante el diseño de actividades y ejercicios accesibles para los estudiantes, incluidos los planes de evaluación. Además, en ella se reflejan tanto los conocimientos docentes sobre la materia como los elementos pedagógicos para hacer accesible, interesante, retador y útil ese conocimiento.

Dada la importancia que tiene la planeación en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la SEP delineó un perfil docente integrado por una serie de parámetros e indicadores para ejercer una docencia adecuada. En este caso, el perfil se subdivide en cinco dimensiones, las que a su vez se distribuyen para cada uno de los niveles de Educación Básica y modalidades que son docente y técnico docente. La relativa a la planeación es la número dos que textualmente dice: “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente” (SEB-CNSPD, 2015, p. 14).

Esta dimensión, en el caso de Educación Secundaria, establece un parámetro que indica que el docente define formas de organizar la intervención docente para el diseño y el desarrollo de situaciones de aprendizaje. A su vez, este incluye un indicador de desempeño. Por ejemplo, el primer indicador describe que el docente diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos, de acuerdo con el enfoque de la asignatura y las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales (Ibíd., p. 45).

El ejemplo mostrado fue relativo a lo que se espera que un docente sea capaz de y sepa incluir en su planeación. De ningún modo constituye un imperativo que todo docente incluya todos los parámetros en su planeación. En realidad los indicadores, su nombre lo señala, son lineamientos que un docente debe considerar en el diseño de su plan de clase de modo que sus alumnos logren los aprendizajes esperados contenidos en los programas de estudio. Sin embargo, también se deben considerar los diversos

contextos –sociales y culturales- en los que se encuentran las instituciones educativas. Estos aspectos los debe considerar el profesor en el diseño de su planeación.

El plan de clase, en realidad, se convierte en una guía -un documento flexible en cuanto a su diseño- que ayuda al profesor a sistematizar los aprendizajes esperados, las pautas que seguirá para que sus alumnos logren los aprendizajes. Además, se diseña considerando los estilos de aprendizaje de sus alumnos, así como los instrumentos que empleará para evaluar los aprendizajes que han logrado sus alumnos. En síntesis, la planeación debe propiciar el cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos.

Finalmente, el docente tras las decisiones que tomó sobre el qué hacer para que sus alumnos aprendan -y que se refleja en su plan de clase- elaborará un escrito en el cual analizará y justificará el porqué de su elección. Para ello, argumentará y dará sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su planeación. Asimismo, el escrito deberá contener una reflexión del docente acerca de lo que espera que aprendan sus alumnos y la forma en que se evaluará lo aprendido (SEB-CNSPD, 2015). Dicho reporte será evidencia de sus destrezas, conocimientos y aptitudes como docente en el ámbito de planeación educativa, así como muestra de sus áreas de oportunidad que puede mejorar.

Otro de los aspectos que incluye la evaluación formativa del docente es la elaboración de un portafolio de evidencias. Este se concibe como una carpeta que integra una selección de trabajos de diversa índole: ensayos, exámenes, tareas, proyectos, trabajos colectivos y hojas de trabajos. Tales evidencias, en el caso del portafolio de evidencias docentes, deben elegirse justificadamente respecto a los objetivos de reflexión y autoevaluación como forma de mejorar la práctica docente (Arbesú y Gutiérrez, 2012). Se puede entonces decir que el portafolio de evidencias del docente se convierte en una estrategia de evaluación auténtica para el docente, pues permite de cierto modo evidenciar su desempeño real en la docencia (Díaz Barriga y Barroso Bravo, 2014).

La razón primordial por la cual se incluye un portafolio de evidencias en la evaluación formativa del docente se atribuye a que este se centra en el desempeño mostrado en una tarea auténtica –la docencia-, de manera que permite entender cómo ocurre ese desempeño en un contexto y situación determinada. Del mismo modo, permite que el docente cuente con evidencias para continuar con su proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes y formas de actuación –las competencias docentes deseadas y expresadas en los perfiles, parámetros e indicadores de al SEP- (Díaz-Barriga, 2005). Desde esta perspectiva, el portafolio se constituye en una alternativa de evaluación, ya que da seguimiento a procesos de aprendizaje de profesores (Arbesú y Gutiérrez, 2012).

En tal sentido, la Comisión Nacional del Servicio Profesional Docente –CNSPD-, en conjunto con la SEP, elaboraron una guía académica en la cual detallan qué debe contener un portafolio de evidencias docentes, por asignatura y por modalidad educativa en Educación Básica. Se toma como ejemplo el caso del portafolio del docente de

Segunda Lengua Inglés. Las evidencias que debe incluir en su portafolio son dos evidencias de esta asignatura, de dos distintas situaciones de aprendizaje. Dos de ellas de un alumno de bajo desempeño académico y otras dos de un alumno de alto desempeño académico. Las evidencias pueden ser textos –ensayos, narraciones, resúmenes-; ejercicios con tablas, gráficas; dibujos y esquemas (SEP-CNSPD, 2015).

Asimismo, se espera que las evidencias sean trabajos producidos por los alumnos individualmente, que den cuenta de sus habilidades comunicativas y que, a su vez, evidencien procesos de análisis, síntesis y reflexión de los alumnos. A partir de las evidencias presentadas el docente elaborará un texto de análisis en el cual incluya el contexto educativo –escuela y alumnos-. Además, argumentará la estrategia didáctica utilizada –propósitos y contenidos del currículo vigente; y la descripción de las actividades realizadas con los alumnos-. Finalmente, escribirá un análisis de los resultados del aprendizaje de sus alumnos –el alcance de los objetivos de enseñanza, retroalimentación a sus alumnos y de su propia práctica- (Ídem.).

El objetivo de este portafolio argumentado es que el docente reflexione quién es como persona, como profesor y como profesional de la educación. Esto implica que lleve un proceso profundo de autoevaluación y autoaprendizaje sobre todos aquellos desafíos que implica su práctica docente. Tales desafíos pueden ser necesidades de él y de sus alumnos; fortalezas y áreas de oportunidad de ambos; así como el logro o no de las competencias disciplinares y genéricas incluidas en el programa de estudio de Segunda Lengua Inglés.

Dicho de otro modo, la finalidad del portafolio de evidencias es permitir que el docente reflexione sobre su propia práctica docente, basado en evidencias de su quehacer cotidiano. La reflexión que realice el docente le permitirá mejorar su práctica docente y de este modo considerar aspectos inherentes a los programas de estudio, que por algún motivo en específico –llámese características de los alumnos, condiciones del contexto escolar y extra-escolar- el docente considera no abordarlos. Asimismo, le permitirá reflexionar si esta decisión afectará sobremanera o no el aprendizaje de sus alumnos.

Otro de los elementos incluidos en esta evaluación formativa es un documento llamado Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. Este directamente no lo realiza el docente. Le corresponde al director de la escuela o en su caso al supervisor escolar. En cualquiera de los dos casos, emitirán un informe con la intención de identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales del docente que son inherentes a su profesión. Dichas responsabilidades de evidencian en la participación del docente en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y con la comunidad (SEB-CNSPD, 2015).

Este informe, que le corresponde elaborar al director de la escuela o al supervisor escolar, consiste en un cuestionario con preguntas que abarca datos generales del docente a evaluar, de la escuela y de la autoridad inmediata superior. Asimismo, incluye

aspectos inherentes del docente como son la planeación didáctica, la atención a sus alumnos, la promoción de una sana convivencia, la colaboración del docente con su escuela y con sus pares, la vinculación con padres de familia y el cumplimiento que éste presenta de la normalidad mínima escolar (Ídem.). Todos estos aspectos son de considerar en una autorreflexión por parte del docente, quien a partir de esta se plantee mejorar aquellos aspectos que él mismo observe como áreas de oportunidad.

Finalmente, otro aspecto que integra a la evaluación es la evaluación sumativa, la cual es representada por un examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Este se constituye a partir de casos que describen situaciones educativas cuasi-reales, con planteamientos a resolver. Se trata de un instrumento estandarizado y autoadministrable con al menos 100 tareas evaluativas – reactivos asociados a un texto que incluye un contexto referido a una situación escolar o didáctica en la que se describen procesos de aprendizaje e interacción escolar entre alumnos y docentes- (Ídem.).

La finalidad de este examen estandarizado es evaluar los conocimientos y competencias didácticas que el docente pone en juego para propiciar el aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el vínculo con los padres de familia y la comunidad. Todo ello a partir de la resolución de situaciones hipotéticas de la práctica educativa, contextualizadas a través de casos. El reto que implica este tipo de evaluación es que el docente demuestre que sabe impartir clases, propiciar ambientes de aprendizaje y que se relaciona e interacciona de manera propositiva con los padres de familia y con las autoridades educativas correspondientes.

Sin embargo, los resultados que este instrumento arroja pueden ser de interpretación ambigua. Esto se debe a que solamente describe de manera muy general las características que implican haber obtenido un resultado numérico destacado en escala global (más de 1400 puntos) o uno suficiente (1000 puntos). En este caso, lo rescatable de este instrumento es que, partiendo de estos descriptores generales, el docente pueda hacer un análisis metacognitivo y replantear sus objetivos y sus metas profesionales. Asimismo, considere tanto los procesos como los productos de su aprendizaje como profesional de la educación (Moreno, 2011). Partiendo de dicho análisis, el docente podrá buscar opciones de profesionalización – sean cursos didáctico-pedagógicos, diplomados o de algún otro tipo- en aras de lograr un mejor desempeño docente y un mayor logro educativo.

## **CONCLUSIONES**

La evaluación del desempeño docente de profesores de Educación Básica y Media Superior ya es una realidad. Dicha evaluación pretende recabar información concerniente a las áreas de oportunidad que los docentes muestren. No constituye en modo alguno una medida de represión en contra del docente. En realidad, este debe considerar la evaluación como un proceso inherente a su profesión. Se puede decir que el docente en cualquier momento evalúa distintas opciones en la impartición de la docencia en beneficio

del aprendizaje de sus alumnos. Por tal motivo, la evaluación de desempeño docente es una parte fundamental y complementaria del ser docente en México dentro del Sistema Educativo Nacional de Educación Pública.

En tal virtud, lo que se espera del docente de Segunda Lengua Inglés es que sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente. Tras la reflexión, que se decida a transformar añejas prácticas por otras que prioricen la forma en cómo aprenden sus alumnos, así como los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos. Estas reflexiones le permitirán al docente construir una cultura de la innovación que descansa en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional entre pares. Es decir, docentes que trabajen conjuntamente “en proyectos educativos concretos y pertinentes a su contexto, lo que exige condiciones organizativas y laborales que refuercen el criterio propio, la toma de decisiones de los docentes y las oportunidades para aprender unos de otros” (Díaz Barriga, 2010, p.46).

Del mismo modo, se espera que el docente tome conciencia de la necesidad de convertirse en un docente investigador. No basta con leer el programa de la asignatura. Se debe investigar a fondo el enfoque teórico y la perspectiva metodológica sobre la que se basa el Programa Nacional de Inglés. De este modo, se puede decir que el docente se encuentra en condiciones de aplicar lo dispuesto en el programa de mejor manera – adecuándolo a las necesidades del contexto en el que imparte clases-. Entiéndase por contexto al alumnado, la infraestructura y los materiales, así como el centro escolar y el sistema educativo –contexto institucional- (Jornet y otros, 2014, en Navarro Corona y otros, 2015).

En este documento se presentó la justificación del porqué es necesario la evaluación del desempeño docente, así como la fundamentación legal que ella conlleva. Asimismo, se presentó una breve descripción de las etapas constituyentes de dicha evaluación. Del mismo modo, se presentó una reflexión en torno a cada etapa y la finalidad que cada una de ellas persigue. Todo ello con el propósito de propiciar en el docente un entorno de metacognición sobre su propia práctica docente y de este modo permitirle que mejore o cambie aquellas prácticas educativas a fin de favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, se espera que el docente perteneciente al Sistema Educativo Nacional sea un actor de cambio en el contexto en el que ejerce esta profesión. Esto, en aras de lograr elevar el nivel educativo que debe caracterizar a la educación de calidad impartida por el Estado mexicano. Ello se constituye, a su vez, en un principio de equidad de oportunidades y de justicia social a la que todo mexicano que acuda a las aulas es acreedor.



## REFERENCIAS

- Arbesú García, M. I. y Gutiérrez Martínez, E. (2012). Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles educativos*, 36 (143): 105-123.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Guía para la elaboración del Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. Director y Supervisor*. México: SEP.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Guía para la elaboración del Expediente de evidencias de enseñanza Docentes. Segunda Lengua: Inglés*. México: SEP.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching* (2ª ed.). Alejandría: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo.
- Díaz Barriga, F., (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño. Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: F. Díaz (Ed.), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (125-162). México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>[Consultado en 2016-10-31]
- Díaz Barriga Arceo, F., y Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), 36-56. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/210/108>. [Consultado en 2016-10-31]
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Modelo para la Construcción y Emisión de Directrices*. México: INEE.
- Miranda López, F., y Martínez Bordón, A. (2015, Abril 13). *Dilemas y retos del INEE para la evaluación docente en México: algunos temas para la agenda institucional*. Documento presentado en el COLMEE México2015: Segundo Congreso Latinoamericano de Mediación y Evaluación Educativa, México. México: INEE.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*, 4, (160):119 – 131. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S2A3ES.pdf). [Consultado en 2016-10-31]
- Navarro Corona, C., Leyva Barajas, Y.E., y González Nava, M.F. (2015, Abril 13). *Factores contextuales del desempeño docente, desde la perspectiva de los evaluados*. Documento presentado en el COLMEE México2015: Segundo Congreso Latinoamericano de Mediación y Evaluación Educativa, México. México: INEE.

Subsecretaría de Educación Básica- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica*. México: SEP.

Subsecretaría de Educación Básica- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. México: SEP.

Secretaría de Educación de Veracruz. (2013). La Reforma Educativa 2013. Análisis general y alcances jurídico-laborales. Veracruz, México: SEV. Disponible en <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Constitucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf> [Consultado en 2015-06-29]

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el Aula*. México: INEE.

## EL AUTOR

**ESTEBAN JUAN BAUTISTA ZÁRATE MEJÍA.** Licenciatura en Lengua Inglesa por la Universidad Veracruzana. Especialidad y Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Veracruzana. Evaluador del Desempeño Docente certificado por el INEE. Profesor en Educación Básica y Universitaria. Ponente en Coloquios sobre Investigación en Lenguas Extranjeras de corte nacional e internacional. [estebanzm202@gmail.com](mailto:estebanzm202@gmail.com)