



Volumen 18, número 1, 2022

enero-junio

Plurilinkgua es un espacio donde la comunidad académica interesada en la Lingüística Aplicada divulgue trabajos inéditos como actividades y técnicas de la enseñanza de lenguas, artículos de investigación, entrevistas, ponencias no publicadas y reseñas de libros o de eventos académicos. Este número cuenta con seis trabajos, el primero pertenece a Mariana Rangel y Nahum Samperio, quienes exploran las estrategias didácticas utilizadas de doce docentes de una preparatoria pública para desarrollar la producción oral de la lengua inglesa entre alumnos preparatorianos. El estudio buscaba identificar cómo se aborda didácticamente esta habilidad en el aprendizaje de una lengua y cuáles aspectos de esta habilidad son tomados más en cuenta por parte del profesor de lengua extranjera. En segundo lugar, el trabajo de Alejandro Zavala, David Toledo, Socorro Montaña y Nahúm Samperio aborda el quehacer del profesor universitario en San Luis Río Colorado, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; específicamente las acciones que permiten integrar la dimensión internacional e intercultural, como parte del proceso de internacionalización que busca la Universidad Tecnológica. Los autores proponen un programa de formación que les facilite a profesores de educación superior lograr la internacionalización, el criterio que las universidades nacionales actualmente persiguen.

En tercer lugar, Alfredo Escandón revisa los conceptos que se han desarrollado para describir distinto tipo de prácticas que los hablantes multilingües llevan a cabo en contextos diversos. Por otro lado, Mariana Monroy Rosas, autora del cuarto texto, reflexiona sobre la pedagogía y las técnicas plurilingües en las aulas mexicanas donde se enseña inglés como lengua extranjera; y las confronta con el empleo del español, la lengua de instrucción, y el cambio de código, tanto por el maestro como por el estudiante. Observando una lección, la autora intenta explicar el papel que tiene esta alternancia de código como herramienta en aprendizaje del inglés. En el quinto texto, José Ignacio Machean Barocio describe cómo la tecnología resulta ser una herramienta útil para el desarrollo de la escritura en lengua inglesa; su investigación muestra que la alfabetiza digital apoya en cualquier nivel de lengua que tenga el aprendiz. Por último, José Casillas, Lilia Martínez y Laura Fierro en su trabajo analizan los resultados de un examen departamental de la asignatura Morfosintaxis de la Segunda Lengua desde dos posturas: el índice de homogeneidad entre los alumnos de diferentes profesores y el índice de dispersión aplicando fórmulas para identificar la desviación estándar y la correlación de Pearson. También revisaron la calidad técnica del examen con el *Test Analysis Program* (TAP) para identificar el índice de dificultad y la capacidad de discriminar de cada uno de los reactivos.



Volumen 18, número 1, 2022

Artículos

- Explorando las estrategias didácticas para el desarrollo de la producción oral en inglés en la preparatoria 3
Mariana Rangel Horigome
Nahúm Samperio Sánchez
- Acciones para la internacionalización por docentes en la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado, Sonora: Un estudio de caso 22
Alejandro Zavala Soria
David Guadalupe Toledo Sarracino
María del Socorro Montaña Rodríguez
Nahúm Samperio Sánchez
- A look at contemporary competing paradigms: Metrolingualism, translingual practices, and translanguaging 37
Alfredo Escandón-Jiménez
- The Use of Code-Switching Between English and Spanish in Mexican EFL Classrooms 48
Mariana Monroy Rosas
- Digital literacies and Technology in the English classroom: the hold they have on the students' writing performance 60
José Ignacio Machaen Barocio
- Exámenes departamentales. Instrumento de evaluación para una asignatura de la enseñanza de lenguas 71
José Manuel Casillas Domínguez
Lilia Martínez Lobatos
Laura Emilia Fierro López



Volumen 18, número 1, 2022

Explorando las estrategias didácticas para el desarrollo de la producción oral en inglés en la preparatoria

Mariana Rangel Horigomeⁱ
Nahum Samperio Sánchezⁱⁱ

Resumen

La producción oral es una habilidad necesaria en el aprendizaje de una lengua y en la enseñanza son esenciales las estrategias didácticas para su desarrollo. Este estudio de pequeña escala recabó datos cuantitativos mediante una escala de Likert de 18 ítems que medían la frecuencia con la que 12 docentes de escuelas preparatorias públicas incluían estrategias didácticas para el desarrollo de la producción oral en el aula con el objetivo de explorar la forma en que se enseña esta habilidad en dicho contexto educativo en una ciudad ubicada en la frontera norte de México. La escala se dividió en ítems para la precisión, comunicación, pronunciación y fluidez. Los resultados indicaron que los docentes tienden a incluir con más frecuencia estrategias para el desarrollo de la precisión y la pronunciación y con menor frecuencia estrategias para comunicación y fluidez.

Palabras clave: *estrategias didácticas, pronunciación, precisión, fluidez, comunicación.*

Exploring didactic strategies for the development of oral production in English in high school

Abstract

Oral production is a necessary skill in learning a language and teaching strategies are essential for its development. This small-scale study collected quantitative data using an 18-item Likert scale measuring the frequency with which 12 public high school teachers included instructional strategies for the development of oral production in the classroom with the aim of exploring how this skill is taught in said educational context in a city located on the northern border of Mexico. The scale was divided into items for accuracy, communication, pronunciation, and fluency. The results indicated that teachers tend to include strategies for the development of precision and pronunciation more frequently and strategies for communication and fluency less frequently.

Keywords: *Didactic strategies, pronunciation, accuracy, fluency, communication*

Introducción

Los requisitos para conseguir un trabajo o ingresar a una escuela cada vez son más y manejar la lengua inglesa es uno de ellos. Al respecto, Papalia, Wendkos y Duskin (2010, p. 355) mencionan que “los jóvenes necesitan más educación y habilidades para entrar en la fuerza laboral”. En este sentido, Orozco, Magaña y Sánchez (2010) plantean que el hecho de enseñar inglés durante la preparatoria tiene como objeto brindar a los estudiantes las herramientas para desarrollar la habilidad de comunicarse en una segunda lengua (L2).

El desarrollo de la competencia comunicativa implica el desarrollo tanto de habilidades productivas como receptivas además de gramática, vocabulario y pronunciación necesarias en el uso del lenguaje. Por tanto, los docentes deben de implementar estrategias didácticas que ayuden al desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, a los docentes de inglés de los diferentes bachilleratos de Tijuana se les dificulta lograr que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa de manera eficiente. Por este motivo, surgió el interés por investigar las estrategias didácticas que los docentes en la Educación Media Superior (EMS) incluyen en el aula para el desarrollo de la producción oral en inglés de los alumnos de este nivel educativo.

Después de la EMS hay dos opciones para los egresados: comenzar una vida laboral o continuar sus estudios de grado universitario. La situación es que para ambas opciones saber inglés es necesario. Es decir, los programas educativos de la EMS deben facilitarles a los jóvenes su inserción en el mundo laboral o universitario para competir con los estándares internacionales (Suárez y Ramírez-Valverde, 2014). Del mismo modo, Samperio y Domínguez sugieren que “dominar el inglés incrementa las posibilidades de obtener empleo, mejor empleo o incluso mejores condiciones de desarrollo profesional” (2022, p. 49). Sin embargo, para alcanzar una competencia comunicativa en el idioma inglés se requiere del trabajo no solo de los docentes, sino que también del propio estudiante.

Marco Teórico

Los programas de estudio del nivel Medio Superior tienen como intención que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa. Las teorías y métodos de enseñanza más usados a través de la historia han influenciado las creencias e ideologías actuales acerca de la mejor manera de enseñar lenguas. Sin embargo, el enfoque comunicativo es probablemente el que ha permeado más en la actual enseñanza del inglés. Igualmente, la globalización ha influenciado tanto en la economía y las ciencias, que las políticas y los modelos educativos se han visto en la necesidad de incluir el enfoque comunicativo como el primordial.

Mediante el enfoque comunicativo se busca integrar en el currículo factores funcionales y gramaticales para satisfacer las necesidades comunicativas del alumno, por lo que este método está centrado en el estudiante (Espinoza y Cortez, 2019). Incluso, Rueda y Wilburn (2014) mencionan que los métodos de la actualidad tienen como meta la oralidad y la comunicación efectiva, mientras que la gramática se ve como uno de los tantos aspectos que ayudan a mejorar la comunicación. Desde este enfoque, el docente deja de ser el centro de atención y ese puesto es cedido a los alumnos, quienes dejan de ser solamente oyentes (Beltrán, 2017).

El propósito fundamental del enfoque comunicativo se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa; es decir, establecer la comunicación, y promueve el uso del lenguaje en contextos reales sin prestar demasiada atención a los errores que se pueden cometer; desde este punto de vista, los errores son parte del desarrollo de la competencia comunicativa (Cerdas y Ramírez, 2015). El enfoque comunicativo permite a los alumnos reconocer que pueden de muchas formas expresar una sola función, o bien, que una sola forma puede tener varias funciones. Su tarea es elegir la forma y la función apropiada. Esto implica comunicar pensamientos y sentimientos, establecer relaciones con otras personas, acceder a información, construir conocimientos y organizar ideas, tanto de forma escrita como oral todo ligado a una situación cultural (Ávila, 2015).

Quizás el enfoque comunicativo pueda parecer complejo debido a la gran cantidad de información cultural y gramatical que conlleva. Sin embargo, como parte de las competencias profesionales, se derivan la competencia comunicativa y la lingüística, que tienen que ver con la manera en la que se intercambian mensajes de forma efectiva. La competencia lingüística es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para hacer uso correcto y propio del lenguaje; mientras que la competencia comunicativa incluye factores socioculturales (costumbres, tradiciones, variantes dialectales, etc.) y las funciones del lenguaje, claramente basándose en las necesidades, motivaciones y emociones del estudiante (Reyzábal, 2012).

El proceso lingüístico tiene que ver con el aprendizaje de vocabulario y el entendimiento de la gramática, así como con usar el lenguaje adecuadamente. Sin embargo, todo ese conocimiento pasa a ser obsoleto si no se tienen conocimientos sobre la cultura y la manera formal e informal de comunicarse. Aunque en las escuelas se le da más importancia a la competencia lingüística, esa es simplemente la base de una competencia aún más amplia que requiere de más aspectos por aprender. El principal objetivo de la competencia comunicativa

es preparar a los alumnos para la vida, ya que, como indica Jover (2014), lo que se intenta promover en el aula es el desenvolvimiento en diversos contextos, con nivel de formalidad y propósitos variados; además, se deben crear las condiciones para desarrollar todas las habilidades, incluyendo el diálogo.

Por otro lado, para que los alumnos puedan desarrollar la competencia comunicativa, el mismo docente debe ser competente en ella. Beltrán (2017) indica que hay una gran demanda de docentes que cuenten con esta competencia y que puedan responder al permanente intercambio cultural. También, se busca que el docente diseñe y haga uso de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo, para que los alumnos puedan apropiarse del conocimiento (Rueda y Wilburn, 2014). De este modo, el docente debe ser capaz de elegir el contenido adecuado al nivel que el grupo y el programa exigen, además de las estrategias didácticas para llevar a cabo el contenido y las evaluaciones que brinden retroalimentación para garantizar el aprendizaje (Montoya, 2015).

La inclusión de una variedad de estrategias didácticas o de enseñanza en el aula de lenguas es indispensable, ya que la competencia oral no se puede desarrollar de forma aislada. En este caso, el docente debe hacer uso de diversas estrategias en donde se desarrolle también la comprensión auditiva y lectora en conjunto con la oralidad y la escritura al tiempo que emplean la gramática y vocabulario adecuado; no obstante, esto puede no ocurrir en el aula. Samperio y Domínguez sugieren que “incluso hay habilidades que no se desarrollan debido al método de enseñanza empleado por los docentes” (2022, p. 52).

Por otra parte, es importante definir lo que son las estrategias didácticas. Diversos autores coinciden en que las estrategias didácticas pueden ser descritas como técnicas. En este caso, Campusano y Díaz (2017) mencionan que una estrategia didáctica es la integración de diversas técnicas empleadas para potenciar el aprendizaje y desarrollar habilidades. Igualmente, las estrategias didácticas se refieren a las actividades involucradas en el proceso de aprender, por lo tanto, son los recursos utilizados para lograr los objetivos de aprendizaje (Sánchez et al, 2020). Además, es necesario también considerar los materiales y procedimientos para poder llevarla a cabo. Las estrategias didácticas facilitan no solo la enseñanza, sino que también el aprendizaje y contribuyen al desarrollo de un ambiente en el cual el estudiante se sienta cómodo en donde se promueva la interacción social, el sentido de pertenencia y la participación.

Los docentes deben estar conscientes de que la apropiada selección de las estrategias didácticas para el aula depende de aspectos como la edad de los alumnos, el tema, el nivel del

lenguaje, los intereses y las necesidades que presentan, asimismo, el estilo de enseñanza del docente, su nivel de preparación o el nivel del lenguaje que posee el mismo docente, entre otras. De hecho, aprender a hablar una lengua requiere de más tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos en comparación con el resto de las habilidades, ya que se puede considerar una habilidad difícil de desarrollar. Esto se debe a que es una de las habilidades que obliga al alumno a reaccionar de forma inmediata en una conversación, además de que implica el uso de elementos no verbales (Castelblanco, 2012).

La importancia de enseñar a hablar la lengua meta y no solo a escribirla se refleja en el hecho de que la oralidad presenta sus propias reglas y códigos, y estas suelen ser muy diferentes a la lengua escrita (Álvarez, 2013). Por lo tanto, la producción oral debe ser enseñada con la misma intensidad que el resto de las habilidades. Samperio y Domínguez explican que se puede “saber inglés sin que necesariamente este conocimiento permita al usuario llegar a una producción oral coherente, clara y fluida que permita la comunicación” (2020, p. 62). Es por ello necesario que se incluyan en el aula de lenguas estrategias didácticas que permitan al estudiante desarrollar el idioma de forma oral.

La oralidad está dividida principalmente en precisión, pronunciación y fluidez, aunque pueden intervenir otros aspectos como coherencia y cohesión (Gudiño, 2017). Sin embargo, es probable que los docentes enfoquen sus esfuerzos en un solo aspecto restando importancia a los demás. No obstante, las estrategias utilizadas por los docentes deben de promover el desarrollo de dichos aspectos para una mejor comunicación del estudiante.

Hablar de forma clara y natural; es decir con fluidez, es una competencia necesaria en el aprendizaje de una lengua. La fluidez implica generar mensajes con cierta espontaneidad y facilidad. Para desarrollar esta área existen varias estrategias que pueden ser muy útiles en el aula, así como divertidas y atractivas para los alumnos. Por ejemplo, con el uso de diálogos preparados y simulaciones se puede incitar la interacción preparada antes de proseguir con la libre expresión de ideas (Salazar y Zorro, 2019). Las simulaciones mediante diálogos permiten que los alumnos sean creativos con el lenguaje, ya que emplean su imaginación para recrear hechos y convivir con sus compañeros, al mismo tiempo que se auxilian de ellos (Richards y Rodgers, 2014). Mediante las simulaciones el alumno expresa sus ideas, emociones y sentimientos de una forma muy creativa; por ello mismo, las simulaciones deben ser inspiradas en contextos apegados a la realidad (Álvarez, 2013; Domínguez et al., 2013).

Por otro lado, la pronunciación se refiere al modo de articular los sonidos. Esta área es de suma importancia, puesto que la correcta pronunciación se deriva de un modelo que provee la

exposición al idioma a través de estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva; es decir, si no hay un buen modelo de pronunciación es posible que los estudiantes no obtengan la pronunciación adecuada para transmitir mensajes que sean comprendidos por los interlocutores. En la actualidad, un modelo de pronunciación para muchos de los jóvenes y adolescentes son las canciones en inglés y su popularidad puede ayudar a practicar la pronunciación, el profesor puede usarlo como recurso para enseñar. Es muy fácil que los alumnos respondan creativamente a la música y profundicen la letra de las canciones (Gudiño, 2017; Richards y Rodgers, 2014).

Asimismo, la precisión se refiere a la intención del mensaje que el alumno emite; si está controlado y si tiene relación con el contexto en el que se encuentra. Según Cutiño et al. (2019), se espera que los alumnos presten atención a los aspectos fonológicos y gramaticales de la lengua mientras hablan. Es otras palabras, al hecho de hablar sin cometer errores, es decir, se busca que el alumno se desvíe lo menos posible de las normas gramaticales (Housen et al., 2012). Para practicar la precisión son muy útiles los diálogos previamente preparados y las repeticiones grupales o en coro. También, una actividad muy interesante es pedirles a los alumnos que se graben en audios mientras hablan. Posteriormente ellos mismos deben escuchar su audio y detectar errores en su discurso. Esto les es muy útil, ya que se convierten en sus propios jueces y no se sienten juzgados por los compañeros o por el docente.

Por otra parte, Richards y Rodgers (2014) mencionan que es muy útil darles la oportunidad a los alumnos de discutir en grupos pequeños, de esta forma practican un poco más su espontaneidad al hablar. En este caso el docente puede guiar la discusión mediante preguntas de Sí y No, o preguntas muy simples. Cuando el grupo tiene un nivel intermedio o avanzado los alumnos pueden compartir ideas un poco más complejas acerca de videos, lecturas o temas polémicos. Incluso este tipo de discusiones fácilmente se pueden tornar en debates. Las entrevistas son también muy útiles para provocar la conversación y la interacción, así como el intercambio de ideas, sobre todo si los alumnos planean las preguntas que piensan hacer al entrevistado; ya que de este modo practican también la gramática (Álvarez, 2013). En este tipo de actividades hay un poco más de libertad para los alumnos y el docente más bien monitorea las entrevistas.

De forma similar, la competencia comunicativa se puede desarrollar mediante la participación en diálogos espontáneos de forma grupal o en parejas, es decir, los alumnos deben participar sin preparación ni ensayos previos. Por ejemplo, en la clase se pueden hacer descripciones, brindar explicaciones y hablar sobre sus preferencias (Cardona, 2017). Hay que

recordar que el propósito del diálogo espontáneo no es comunicar ideas perfectas, sin errores de gramática o pronunciación, sino transmitir mensajes entendibles; por lo tanto, el docente no debe prestar especial atención a los posibles errores que el alumno pueda cometer (Álvarez, 2013; Cardona, 2017).

Igualmente, es esencial promover actividades en donde los alumnos puedan expresarse y brindar su opinión, ya que esto implica fomentar la apreciación de los puntos de vista de todos acerca de un tema en específico (Álvarez, 2013; Cardona, 2017). Además, compartir opiniones propias en la clase de inglés ayuda a pensar, reflexionar y construir el aprendizaje, en lugar de repetir oraciones o escuchar el monólogo de un docente (Vera, 2015). De este modo, las estrategias didácticas para el desarrollo de la oralidad en el aula de inglés no solo son necesarias para ayudar a los estudiantes a alcanzar la competencia lingüística, sino que también para crear confianza en el estudiante para que pueda enfrentarse a futuros contextos donde se requiera el uso del inglés.

Metodología

El enfoque utilizado en este proyecto es cuantitativo mediante la recolección de datos a través de una encuesta que posteriormente sirvieron para realizar mediciones numéricas. Lerma (2009) explica que el enfoque cuantitativo parte de un problema establecido previamente y para la solución normalmente se utilizan instrumentos de investigación, en donde se recolectan datos objetivos.

Asimismo, esta investigación es de tipo descriptiva, ya que se recolectó información sobre un fenómeno y se analizaron el contexto y las personas que son parte de este fenómeno. Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantean que una investigación es de tipo descriptiva cuando mediante la recolección de información, se intenta detallar cómo se manifiesta un fenómeno y su contexto.

Participantes

Para esta investigación se consideraron a 20 docentes de inglés; no obstante, debido al confinamiento para prevenir la propagación del COVID-19, que no permitió visitar los diversos bachilleratos e interactuar personalmente con los participantes en las instalaciones de las escuelas, únicamente se pudieron contactar y recabar datos de 12 docentes de inglés a través de medios como el correo, Facebook, y formularios de Google forms. Los docentes participantes estaban adscritos a diversos bachilleratos de Tijuana como son COBACH, UEMSTIS, CECyTE, Politécnico, entre otros. Los docentes se encuentran en un rango de edad

de 18 a 60 años y con diversidad de experiencia en la enseñanza del inglés y con preparación en la enseñanza del inglés. En la sección de resultados se describen con mayor precisión.

Instrumentos

Se realizó una encuesta para docentes para la recolección de datos. En la encuesta se incluyó una escala de Likert de tipo frecuencia de 5 puntos (siempre, seguido, a veces, de vez en cuando y nunca) con 28 ítems que fueron divididos en 4 áreas del desarrollo de la producción oral: fluidez, pronunciación, precisión y comunicación.

En la encuesta se recabó información sobre el perfil profesional de los docentes, además de información demográfica como como edad, años de experiencia, grado máximo de estudios, certificaciones, recursos tecnológicos con los que cuenta, entre otros y se indagó sobre la preparación con la que cuentan como docentes de inglés, incluyendo formación inicial y actualización continua. Del mismo modo, se recolectaron datos para identificar las estrategias de enseñanza que emplean y la frecuencia con la que las usan divididas en cuatro partes. Cada sección se enfocó en un área de aprendizaje. La primera sección se enfocó en el área de fluidez, la segunda en la pronunciación, la tercera en la precisión y la cuarta en la comunicación. Por último, para el diseño de las encuestas se utilizó la aplicación Google Forms, mientras que para su difusión se utilizaron redes como E-mail, Facebook y WhatsApp.

Para analizar los datos se usó el programa computacional SPSS versión 21 y se procesó la información mediante el uso de técnicas de estadística descriptiva. Todos los datos se tradujeron en cifras para representarlos en forma de figuras, gráficos y tablas (Rendón, et al., 2016). En este análisis se utilizaron las medidas de tendencia central, tales como la media. De forma similar, se aplicó un análisis de fiabilidad a los datos generados en las encuestas. Los datos fueron ordenados de menor a mayor según sus medias y se les dividió en cuatro cuartiles (Q1, Q2 y Q3). Este análisis se hizo con el objetivo de identificar las estrategias más y menos empleadas por los docentes.

Resultados

Perfil del docente de lengua extranjera en la Educación Media Superior

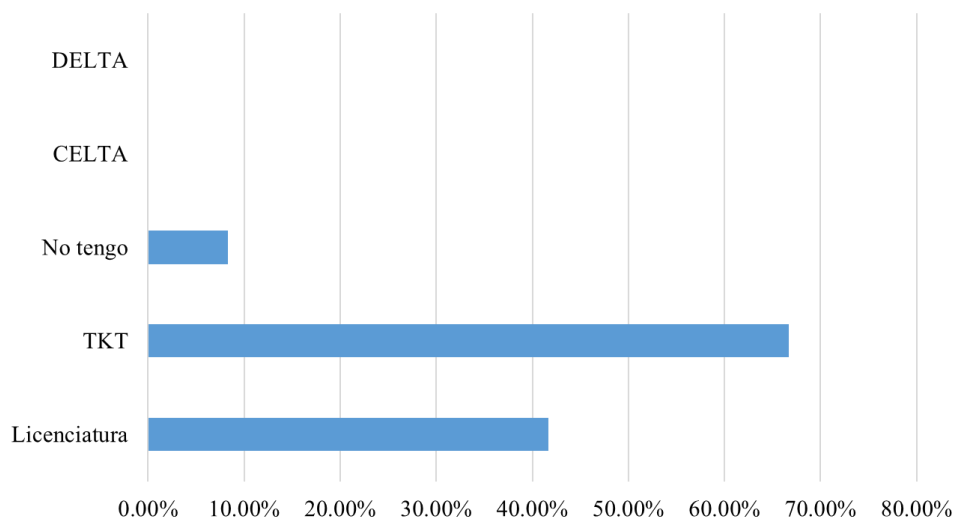
En esta sección se encontró que los 12 docentes laboran o han laborado en algún bachillerato público de Tijuana. En este caso, los resultados indican que el 50% de los docentes tienen entre 18 y 28 años. El 25% tiene entre 29 y 39 años, un 16.7% tiene entre 40 y 50 y un 8.3% tiene de 51 a 60. Con relación a los años de experiencia, el 58.3% reportó tener experiencia

laboral de tres años. Un 33.3% de los participantes ha laborado 11 años o más y un 8.4% ha laborado entre 4 y 7 años.

El 100% de los docentes encuestados cuentan con grado de licenciatura; además, el 25% tiene doctorado. En la figura 1 se puede observar que el 41.7% de los docentes cuenta con una licenciatura relacionada a la enseñanza de lenguas. Asimismo, el 66.7% de los participantes cuenta con el examen TKT (*Teaching Knowledge Test*). No obstante, el 8.3% de los docentes mencionó no tener ningún tipo de certificación o capacitación en el área de enseñanza de lenguas.

Figura 1

Formación docente en enseñanza de lenguas



Similarmente, en términos de certificación del inglés, el 33.3% cuenta con la CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma) y un 8.3% cuenta con el examen IELTS (*International English Language Testing System*). Ningún docente indicó contar con el DELTA (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*) o CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*).

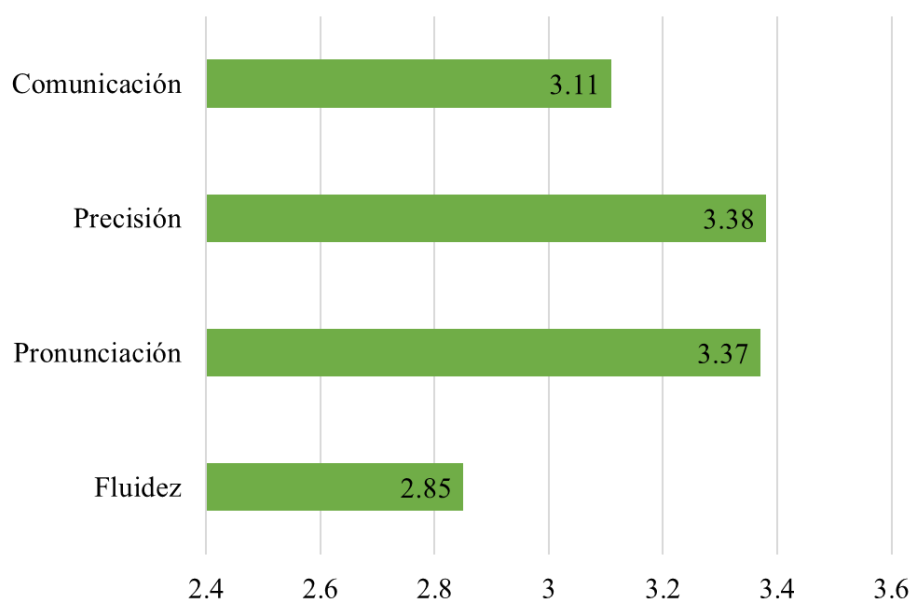
Como se puede observar, los docentes que participaron en la encuesta tienen un perfil similar, contando la mayoría con estudios de grado superior. Además, cuentan con certificación de sus conocimientos en el área de enseñanza de lenguas, así como documentos que avalan sus conocimientos sobre la lengua que están enseñando. No obstante, no se tuvo acceso a las certificaciones para conocer el nivel de dominio del idioma de los profesores.

Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes

En la segunda sección se recolectaron datos referentes a la inclusión de estrategias didácticas para el desarrollo de la producción oral. Esta segunda sección implica el uso de una escala Likert que identifica la frecuencia con la que se emplean las estrategias en el aula. En este caso, se analizó la fiabilidad de la segunda sección, en donde el resultado del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.93. Esto indica que el instrumento es confiable y consistente. Esta segunda sección de la encuesta cuenta con 28 ítems, los cuales miden la frecuencia con la que los docentes emplean diversas estrategias durante sus clases de inglés. Se analizaron los promedios y se obtuvo la media de frecuencia de uso de las estrategias didácticas; de este modo, las estrategias con mayor media representan mayor inclusión y uso en el aula. En la figura 2 se pueden observar el promedio de uso de las estrategias didácticas usadas para el desarrollo de la comunicación, precisión, pronunciación y fluidez, incluidas en la encuesta.

Figura 2

Media de cada área de aprendizaje



Como es evidente, el promedio ($M=2.85$) de las estrategias relacionadas con el área de fluidez son las menos empleadas por los docentes. Del mismo modo, el promedio de frecuencia de uso de las estrategias de comunicación ($M=3.11$) indica que dichas estrategias también son poco promovidas. Los datos en esta figura muestran que los docentes enfocan esfuerzos en el desarrollo de la precisión ($M=3.38$) principalmente seguido de estrategias para el desarrollo de la pronunciación ($M=3.37$).

De forma similar, se hizo un análisis de cuartiles de acuerdo a las medias obtenidas en el análisis de frecuencias, lo cual se realizó con el fin de identificar las estrategias más y menos empleadas por los docentes. La Tabla 1 muestra el promedio de uso de las diez estrategias didácticas menos frecuentemente empleadas en el aula de inglés ordenadas de menor a mayor.

Tabla 1
Estrategias menos promovidas por los docentes

Ítem	Área	Estrategia	Media
26	Comunicación	Participar en competencias para practicar inglés mediante juegos.	1.92
23	Comunicación	Planear actividades como paseos o viajes a manera de discusión.	2.33
25	Comunicación	Participar en mesas redondas.	2.42
2	Fluidez	Memorizar diálogos para presentarlos frente a la clase.	2.50
4	Fluidez	Relatar historias frente a la clase.	2.58
22	Comunicación	Dar la propia opinión sobre temas controversiales.	2.58
11	Precisión	Grabarse mientras se habla para detectar los propios errores.	2.75
3	Fluidez	Presentar temas frente a la clase.	2.92
5	Pronunciación	Ejercitar los músculos del rostro para mejorar la pronunciación y fluidez.	2.92
18	Comunicación	Entrevistar a los compañeros de la clase.	3.08

La Tabla 1 muestra seis estrategias relacionadas con el área de comunicación que pudieran resultar útiles en el desarrollo de la producción oral en el aula. Igualmente, la Tabla 1 muestra tres estrategias que se refieren al área de fluidez. Por otro lado, solamente una estrategia hace referencia al área de pronunciación y otra a precisión. Finalmente, en el caso de la pronunciación, los docentes no promueven con frecuencia ejercicios orofaciales que ayudan a mejorar la forma de articular las palabras; es decir ejercicios que ejerciten los órganos que se encargan de las funciones fisiológicas de respiración, succión, deglución, habla y fonación.

En contraste, solamente cuatro estrategias se posicionan en un rango alto de frecuencia de uso. En este cuartil se encuentran las estrategias utilizadas más frecuentemente por los docentes. La Tabla 2 muestra las estrategias más frecuentemente usadas por los docentes, agrupadas por categorías. Las estrategias se ordenan en orden ascendente.

Tabla 2
Estrategias más promovidas por los docentes

Ítem	Área	Estrategia	Media
15	Comunicación	Trabajar en parejas para hablar en inglés.	2.85
6	Pronunciación	Usar canciones para practicar la pronunciación.	3.83
13	Comunicación	Participar en las clases brindando las propias ideas.	3.83
10	Precisión	Enseñar la gramática usando la lengua meta (inglés).	3.92

Como se puede observar en la tabla 2, son muy pocas las estrategias que se utilizan frecuentemente y que fomentan la oralidad. Además, ninguna estrategia enfocada en desarrollar la fluidez se encuentra en este cuartil. Esto quiere decir que la fluidez no es un área en la que los docentes se enfocan con mucha frecuencia. De forma similar, los resultados indican que los docentes optan por usar canciones para practicar la buena pronunciación, imparten sus clases haciendo uso de la lengua meta (en este caso el inglés), permiten que sus alumnos compartan sus propias ideas y fomentan el trabajo en parejas constantemente.

En conclusión, la escala Likert de tipo frecuencia permitió identificar las estrategias que los docentes utilizan con más frecuencia, las cuales pertenecen a las áreas de pronunciación y precisión. Esto quiere decir que los docentes que participaron en la encuesta no se enfocan mucho en promover estrategias para que sus alumnos desarrollen fluidez o comunicación. Probablemente esta puede una razón por la que los alumnos del bachillerato no desarrollan la competencia comunicativa de forma oral adecuadamente.

Discusión

La selección de estrategias para el desarrollo de la expresión oral en el aula no es una tarea fácil para los docentes ya que es necesario considerar una serie de factores que en ocasiones están fuera del alcance de los docentes; por ejemplo, el número de estudiantes en el aula, el nivel del estudiante o bien la falta de materiales y recursos didácticos, entre otros. Sin embargo, es necesario considerar que la formación del docente en el área es un factor de importancia. En este estudio, el 67% reportó tener una certificación en la Enseñanza del inglés como lo es el TKT (*Teaching Knowledge Test*). El contar con una certificación en la enseñanza de lenguas avala la capacidad del docente para poder tomar decisiones en relación a las estrategias didácticas a incluir para el desarrollo de las habilidades. Los docentes certificados en la enseñanza de inglés tienen un espectro más amplio de estrategias didácticas y son capaces de

identificar áreas problemáticas en el aula; por tal razón, pueden dirigir esfuerzos al desarrollo de habilidades con mayor precisión.

Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que menos de la mitad de la muestra mencionó tener una certificación de la lengua (41.6%); sin embargo, derivado del resultado que indica que el 67% cuenta con certificación en la enseñanza del inglés, se puede deducir que tienen un nivel de dominio de la lengua para la enseñanza ya que el nivel de dominio del lenguaje es necesario para presentar dicha certificación. En la actualidad, para poder obtener un empleo en el sistema público de este país, es necesario contar con estudios que avalen la capacidad y competencia del docente para impartir clases. Sin embargo, en algunas instituciones, el contar con un dominio de la lengua y con un documento que muestre que el solicitante tiene estudios superiores, aunque estos no sean en el área de la enseñanza del inglés, puede ser suficiente para poder impartir clases. Esto no necesariamente indica que el docente tenga la capacidad para elegir o diseñar estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera. Es por ello necesario conocer los beneficios que una buena selección e inclusión de estrategias didácticas para promover la oralidad en el aula traen consigo para el estudiante.

Un hallazgo en el análisis de datos fue la inclusión de estrategias didácticas para el desarrollo de la precisión y de pronunciación con mayor frecuencia; es decir, aspectos de la competencia comunicativa que desarrollan el proceso lingüístico (Pompa y Pérez, 2015). Por un lado, las estrategias que desarrollan la precisión están relacionadas con la enseñanza de la gramática. Hoy en día, aunque muchos docentes conocen el enfoque comunicativo que busca desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes, la enseñanza de la gramática sigue siendo una parte importante en el aula ya que se busca que los estudiantes digan y escriban de manera correcta y estructurada sus ideas en inglés. Samperio (2017) descubrió que las actividades más incluidas en el aula son las actividades de gramática debido al intenso uso del libro de texto que se usaba en el contexto estudiado. Aunque esto pudiera ser una razón que explique el por qué las estrategias de precisión sean incluidas con mayor frecuencia, no se pueden descartar las creencias de los docentes en la enseñanza como un factor de importancia. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la gramática se ha vuelto la medida del avance y progreso del aprendizaje del inglés. Muchos docentes creen que mientras más gramática conoce el estudiante, más elevado es su nivel. No obstante, en ocasiones esto no es congruente con el dominio de la producción oral del estudiante.

Las estrategias para el desarrollo de la pronunciación también son frecuentemente usadas en el aula por los docentes en este estudio. Estas estrategias, mayormente, requieren de la reproducción mecánica de contenidos y el docente toma un rol de modelo del lenguaje. Aunque la correcta pronunciación es necesaria para una comunicación oral eficiente, es necesario que sea integrada a otras estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de la oralidad, por ejemplo, estrategias para la comunicación y la fluidez. Un balance adecuado puede contribuir al desarrollo de la comunicación en la producción oral.

Según Gudiño (2017), la oralidad considera aspectos como la pronunciación, precisión y fluidez. Si bien, los docentes reportaron incluir estrategias didácticas para la pronunciación y precisión, los resultados indicaron que los docentes no incluyen frecuentemente el uso de estrategias didácticas para el desarrollo de la fluidez y la comunicación. Una razón que puede explicar el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes en el aula. Para poder incluir actividades que desarrollen la fluidez, el estudiante debe de contar con vocabulario y gramática necesarios para llevar a cabo la comunicación de manera fluida. Comúnmente, los estudiantes no cuentan con estos elementos y en ocasiones, es necesario volver a enseñar información, incluso la elemental. Esto puede explicar la alta inclusión de estrategias para el desarrollo de la precisión discutidas en el párrafo anterior. Otra razón más que pudiera explicar la baja inclusión de estrategias para el desarrollo de la fluidez y la comunicación es el desconocimiento de estrategias por los propios docentes.

Debido a sus creencias en la enseñanza, los docentes suelen crear su propio estilo de enseñanza que en ocasiones no coincide con el desarrollo de la comunicación oral y sus métodos se enfocan en lo que consideran necesario o útil para sus alumnos, por ejemplo, gramática y pronunciación. De este modo, sus estrategias pierden enfoque en la fluidez y precisión y su repertorio de estrategias didácticas se orienta más al aprendizaje y desarrollo de otros aspectos. Por consiguiente, para el desarrollo de la fluidez en la comunicación, además del vocabulario, y gramática, es necesario más tiempo de práctica del idioma de forma oral a través de estrategias didácticas que la promuevan.

Conclusión

El desarrollo profesional de los docentes de inglés en los bachilleratos se ha visto limitado (Aguilar, 2015) y las condiciones de enseñanza podrían originar problemas en el desarrollo de la producción oral de los alumnos. No obstante, se le debería dar continuidad a la formación de los docentes, con el fin de fortalecer sus conocimientos y habilidades adquiridas; o bien, con el fin de actualizar y mejorar sus prácticas de enseñanza en torno a la oralidad.

Al iniciar esta investigación, uno de los problemas planteados fue que a los docentes de inglés de los diferentes bachilleratos de Tijuana se les dificulta lograr que sus alumnos desarrollen la competencia comunicativa. En realidad, uno de los problemas a tratar con este proyecto es el hecho de que la producción oral no se incluye frecuentemente en la materia de inglés de los bachilleratos. Incluso, se puede afirmar que la comunicación de forma oral es el área de aprendizaje que menos se promueve en las clases de inglés de los bachilleratos. Por lo que se ha concluido que los alumnos tienen poca probabilidad de desarrollar la competencia comunicativa oral en la materia de inglés del bachillerato. A pesar de que los docentes sí recurren a estrategias para desarrollar la oralidad, esto no se hace con frecuencia y por tal motivo sigue existiendo una dificultad para que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa de forma oral.

En este caso, los docentes que participaron en la encuesta indicaron que tienen formación relacionada con la enseñanza de lenguas. Es importante resaltar, ya que, aunque la muestra fue muy pequeña, podría ser una señal de que probablemente la situación está cambiando y se cuenta con profesores calificados en los sistemas educativos públicos. Esto sugiere que quizá sean otros factores no pertenecientes a la capacidad del docente de implementar estrategias para el desarrollo de la expresión oral como el número de estudiantes, los recursos provistos por la institución, o las condiciones del aula, entre otros.

Empero, no se puede descartar que, como Santiago, Aquino y Alejandro (2017) mencionan, los docentes deberían mejorar la planificación de la enseñanza. Los docentes encuestados indicaron que planean sus clases con mucha frecuencia. Además de que siempre especifican las estrategias que van a desarrollar durante sus clases, así como los objetivos, lo cual pone de manifiesto su compromiso con la educación que imparten.

Otro de los temas que se abordan en esta investigación tiene que ver con el manejo de estrategias didácticas por parte de los docentes ya que es importante que empleen estrategias para facilitar la enseñanza y motivar a los alumnos a aprender (Domínguez et al., 2013). En este mismo sentido, se aconseja que los docentes empleen estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo para que los alumnos puedan apropiarse del conocimiento (Rueda y Wilburn, 2014). Aunque los resultados indican que los docentes que participaron en el estudio no promueven estrategias variadas, específicamente, no consideran estrategias para desarrollar la competencia comunicativa ni la fluidez.

En torno a este mismo tema, se identificó que no se emplean muchas de las estrategias recomendadas para fortalecer el desarrollo de la producción oral. Por lo que se puede concluir

que en el aula no se aplican estrategias didácticas variadas para desarrollar la producción oral. Aunque sí se trata de oralidad, los docentes prefieren enfocarse en enseñar la precisión o pronunciación.

Se encontró que los docentes procuran enfocarse en la precisión de los alumnos al hablar, lo que quizás no les da oportunidad de cometer errores e intentar autocorregirse mientras hablan y así desarrollar sus competencias de una forma autónoma. Por esta razón, es necesario promover actividades como que el alumno grabe su propia voz mientras habla, luego se escucha e identifica sus propios errores. De esta forma se practica la precisión, pero sin ser juzgado por el docente o por los compañeros. Así los errores pueden cometerse libremente y ser autocorregidos, lo cual deja espacio para el aprendizaje significativo.

De lo anterior, se puede concluir que existen áreas de oportunidad para mejorar por parte de los docentes de acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio realizado. Sin embargo, aún es necesario explorar las razones que tienen los docentes para no implementar estrategias para el desarrollo de la producción oral con mayor frecuencia. Finalmente, aunque esta investigación contiene información relevante, una limitante de esta investigación es que los resultados no pueden ser tan precisos. Esto se debe a que el tamaño de la muestra fue muy pequeño, por lo que no se pueden hacer generalizaciones o llegar a conclusiones sólidas por lo que se considera necesario reproducir el estudio con una muestra más amplia. Una limitante más de este estudio fue que en la encuesta no se incluyó una pregunta para identificar la institución para la que laboraban. De este modo se podrían identificar si existe una correlación entre el tipo de institución y el tipo de estrategias didácticas que los docentes emplean para el desarrollo de la producción oral; esto con el propósito de dirigir esfuerzos a la capacitación docente en el uso de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la competencia oral en inglés.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 37 (No. especial), 89-107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500007&lng=es&tlng=es.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Ávila Zueta, M. B. (2015). *Propuesta de formación para profesores de lengua extranjera: Inglés* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/31461.pdf>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Campusano Cataldo, K. y Díaz Olivos, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*. Inacap. <https://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf>
- Cardona Marín, D. L. (2017). *Estrategias para el desarrollo de habilidades orales en inglés utilizadas en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Manizales* [Tesis de maestría]. Colombia: Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1881/1/Diana%20Lorena%20Cardona%20Mar%c3%adn.pdf>
- Castelblanco Barreras, J. V. (2012). *Modelo de promoción, fortalecimiento y evaluación de la producción oral en estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera (ILE) basado en factores de aprendizaje de mayor impacto en un estudio de caso* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/12113>
- Cerdas Ramírez, G. y Ramírez Acosta, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 297-316. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i22.19687>
- Cutiño, J., Díaz, C. y Otarola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10 (1), 43-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>
- Domínguez Gaona, M., Crhová, J., Romero Monteverde, M. y Molina Landeros, R. (2013). Las creencias de los docentes de inglés y el enfoque comunicativo. En D. Toledo (Ed.), *El campo de acción de la docencia de lenguas y la traducción: Un acercamiento al trabajo colaborativo* (pp. 33-52). El Aleph Digital.
- Espinoza, K. G. y Cortez, V.D. (2019). Estrategias metodológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y literatura desde un enfoque comunicativo. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Educación.
- Gudiño, E. P. (2017). *La dramatización en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés* [Tesis de pregrado]. Universidad Central del Ecuador.
- Housen, A., Kuiken, F. y Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins.
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 67-83). FLACSO-México/Octaedro editorial.

- Maldonado, A. (2016). Aprendizaje del inglés con base en la oralidad, en niños de tercer año de la escuela primaria “Prof. Manuel Aguilar Sáenz”, de la delegación Iztapalapa, en la Cd. de México [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Montoya Angulo, B. (2015). Enseñanza de la segunda lengua: Enfoques y experiencias desde un colegio hispanohablante. *Revista de Educación & Pensamiento*, 22 (22), 7-17. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/28>
- Orozco Sánchez, C., Magaña, H. A. y Sánchez Marín, M. P. (2010). Orientaciones para la enseñanza del inglés en el Bachillerato General. SEP. <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/otros/orientaciones-en-ensenanza-ingles.pdf>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2010). Desarrollo físico y cognoscitivo en la adolescencia. En D. Papalia, S. Wendkos y R. Duskin (Eds.), *Desarrollo humano* (pp. 355-361). McGraw-Hill
- Pompa Montes de Oca, Y. C., & Pérez López, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 160-167. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Rendón-Macías, M. E., Villasís-Keever, M. A. y Miranda-Novales, M. G. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63 (4), 397-407. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2988>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rueda, M. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 21-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es.
- Salazar, A. F. y Zorro, D. V. (2019). *Fortalecimiento de la producción oral en inglés a través de recursos TIC* [Tesis de pregrado]. Universidad Libre.
- Samperio, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' frequency of activity use. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 51-66. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.9292>
- Samperio Sánchez, N. y Domínguez Gaona, M. R. (2020) Estrategias de fomento del idioma inglés en UABC. En D. Toledo Sarracino, M. R. Domínguez Gaona y M. S. Montaña (Coords.) *La política lingüística de la Universidad Autónoma de Baja California* (pp. 60-78). Universidad Autónoma de Baja California.
- Samperio Sánchez, N. y Domínguez Gaona, M. R. (2022). Habilidades lingüísticas en inglés para la empleabilidad en Baja California. En D. Toledo-Sarracino; M. S. Montaña Rodríguez; N. Samperio Sánchez e I. López Gaspar (Coords.), *El inglés como lengua extranjera y la empleabilidad en la frontera México-Estados Unidos* (pp.49-66). Universidad Autónoma de Baja California.
- Sánchez Martínez, M.C., Aguilar Venegas, M., Matínez Durán, J.L. y Sánchez Ríos, J.L. (2020). *Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología (antes de COVID-19)*. Casa abierta al tiempo.

- Santiago, P. R., Aquino Zúñiga, S.P. y Alejandro Jiménez, M. (2016). Evaluación de las competencias docentes de profesores de Educación Media Superior del estado de Tabasco, México. *Sinética*, 48, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/754>
- Suárez, P. y Ramírez-Valverde, B. (2014). *Experiencia en la enseñanza de inglés en el bachillerato internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, México. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y educación.
- Vera Rojas, M del P. (2015). La didáctica, disciplina pedagógica aplicada: Campo de formación de estudiantes y profesores. *Revista de educación y pensamiento*, 22 (22), 29-33. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6>

ⁱ Licenciada en Enseñanza de Lenguas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). También es maestra en Lenguas Modernas por la misma universidad. Actualmente, se desempeña como docente de inglés en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios II6, así como en el centro de lenguas UNISER. Correo electrónico: mariana.rangel@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Ha enseñado inglés por 31 años. Es licenciado en Docencia de Inglés por la Universidad Autónoma de Baja California, maestro y doctor en Enseñanza de Lengua Inglesa por la Universidad de Southampton. Actualmente coordina de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas y es profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de UABC, campus Tijuana; además, es candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: nahum@uabc.edu.mx



Volumen 18, número 1, 2022

Acciones para la internacionalización por docentes en la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado, Sonora: Un estudio de caso

Alejandro Zavala SoriaⁱDavid Guadalupe Toledo SarracinoⁱⁱMaría del Socorro Montaña RodríguezⁱⁱⁱNahúm Samperio Sánchez^{iv}

Resumen

El presente estudio describe las acciones que los profesores de un programa educativo de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC) en Sonora, México, implementan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas para “integrar la dimensión internacional e intercultural” (Knight, 1994, p. 3), mismas que forman parte del proceso de internacionalización. Siendo los profesores los encargados de integrar estas dimensiones dentro del proceso educativo para sus estudiantes, es necesario se discuta la formación docente, dado que se requieren acciones concretas para lograr internacionalizar los contenidos de las diferentes asignaturas, siendo estas acciones fundamentales para llevar a cabo una internacionalización en casa, como lo son: integrar elementos didácticos en lengua extranjera (inglés), integrar recursos de diferentes contextos (sociales, culturales, etc.) y generar experiencias internacionales por medio de colaboración entre profesores. Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo con diseño no experimental, teniendo como muestra no probabilística (por conveniencia) a veintitrés profesores del programa de Técnico Superior Universitario en Operaciones Comerciales Internacionales (OCI) e Ingeniería en Logística Internacional (ILI). Como resultado de este trabajo se realizó un programa de formación para profesores de educación superior en internacionalización.

Palabras clave: *internacionalización en casa, universidad tecnológica, inglés, competencia internacional, competencia intercultural.*

Actions for internationalization by teachers at the Technological University of San Luis Río Colorado, Sonora: A case study

Abstract

The present study describes the actions that the professors of an educational program of the Technological University of San Luis Río Colorado (UTSLRC) in Sonora, Mexico, implement during the teaching-learning process within the classrooms to “integrate the international and intercultural dimensions” (Knight, 1994, p. 3), which are part of the internationalization process. Since the teachers are in charge of integrating these dimensions within the educational process for their students, it is necessary to discuss teacher training, since concrete actions are required to internationalize the contents of the different subjects, these actions being fundamental to carry out a internationalization at home, such as: integrating didactic elements in a foreign language (English), integrating resources from different contexts (social, cultural, etc.) and generating international experiences through collaboration between teachers. This research has a quantitative approach, descriptive scope with a non-experimental design, having as a non-probabilistic sample (for convenience) twenty-three professors from the Associate’s Degree in International Commercial Operations (OCI) and Engineering

program in International Logistics (ILI). As a result of this work, a training program for higher education teachers in internationalization was carried out.

Keywords: *internationalization at home, technological university, English, international competence, intercultural competence.*

Introducción

En el 2013, la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado (UTSLRC) implementó el modelo educativo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS) el cual funcionó como mecanismo para internacionalizar la institución basándose en los tres ejes principales que propone la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyP, 2019). El primero de ellos, el eje bilingüe, hace referencia a la educación en dos lenguas (español e inglés) para todas las asignaturas de los programas educativos. El segundo eje, internacional, referencia la movilidad académica de estudiantes y profesores, focalizando así la Internacionalización hacia el Exterior (IhE). El último eje, sustentable, se relaciona a las actividades de cuidado del medio ambiente que implementa la institución. De tal manera que el modelo BIS es un modelo pedagógico de enseñanza el cual, como modelos tradicionales, está basado en competencias profesionales, pero que integra ejes fundamentales de la internacionalización en su concepción (Barreto, 2019).

La UTSLRC oferta seis programas educativos, cinco ingenierías y una licenciatura, los cuales se insertan en las disciplinas económico-administrativa, tecnológica, industrial y alimentaria. El modelo BIS se introdujo de manera progresiva en los programas educativos, es decir, se comenzó con uno de los programas para posteriormente implementarse en todos. A través de la implementación se esperaba generar mayor productividad, dado que los egresados saldrían con conocimientos del área disciplinar aunado a un conocimiento avanzado de la lengua inglesa lo cual serviría para insertarse al mercado laboral con un mayor grado de competitividad.

Para poder llevar a cabo una correcta operación del modelo, primero se debió contar con profesores con competencias disciplinares y lingüísticas, puesto que enseñar inglés es algo común, visto como una asignatura más del currículo en el sistema educativo mexicano, pero enseñar asignaturas del área disciplinar en lengua extranjera no lo es. La formación docente formó parte integral del modelo BIS, esta formación se llevó a cabo por medio del diseño e implementación de pláticas, cursos de inglés y capacitaciones para los profesores ya

en labores quienes deben contar con un nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) y a los lineamientos institucionales para cumplir con sus funciones. Es así que el objetivo principal de este estudio es analizar las acciones y actividades de internacionalización en casa del profesorado del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Operaciones Comerciales Internacionales e Ingeniería en Logística Internacional (OCI-ILI) de la UTSLRC, identificándolas y, posteriormente, creando una propuesta de formación docente en las áreas de mejora que surgieran a partir de los datos.

Revisión de la literatura

Los intercambios estudiantiles en la actualidad son un ejemplo de cómo las naciones emergentes y desarrolladas del mundo están conectándose por medio de lo político, lo económico y lo cultural, dando como resultado un proceso de mundialización o globalización que, a su vez, implica la apertura de dichas naciones a los procesos sociales internacionales. La globalización, por ende, ya no sólo implica una transacción con fines económicos de un país hacia otro, sino que, esta mirada convencional se ha transformado para incluir la proyección de instituciones, procesos y prácticas discursivas e imaginarios (Sassen, 2007).

El impacto que la globalización ha tenido en las prácticas sociales se evidencia por medio de las influencias extranjeras dentro de los estados. Una de las instituciones sociales afectadas por el proceso de mundialización es la educación. Esta afectación se debe, de acuerdo con Sánchez y Rodríguez (2011, p. 3), a dos factores: el factor estructural, el cual implica que:

La globalización necesita la educación como una fuente de la que obtener su máximo rendimiento y desarrollo. Sin ella, las estructuras en las que se sustenta, tanto a nivel ideológico como material, se vendrían abajo y con ellas todo el proceso.

Y, el factor económico, que indica que “La educación representa un ámbito desde el que se puede obtener un gran beneficio económico, pero también en forma de recursos humanos para el mundo laboral”.

Análogamente, los dos factores presentados están estrechamente relacionados a la internacionalización de las instituciones de educación superior, el cual es un fenómeno que surge del proceso de globalización de los países, sociedades y culturas (Knight, 2012, p. 22).

Esto, explicado desde una perspectiva práctica, implica que la globalización es un macroproceso aplicable a entidades que no están definidas concretamente, cómo las sociedades y culturas; en tanto que la internacionalización es un micro proceso aplicable a entidades concretamente definidas, como universidades y empresas (De Wit, 2011, p. 78).

Las Instituciones de Educación Superior (IES), como se definió anteriormente, participan del proceso de internacionalización, proceso que, según Knight (2012, p. 22) se fundamenta en dos pilares. El primero de ellos es la Internacionalización hacia el Exterior (IhE), que está enfocado a la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo, programas, proveedores, proyectos, servicios y políticas. El segundo es la Internacionalización en Casa (IC), que ocurre cuando se integran componentes internacionales e interculturales al currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Este último pilar es el de mayor interés para esta investigación, dadas las características que se estudiaron.

La implementación del proceso de internacionalización dentro de las IES lleva a fundamentar la enseñanza de lenguas como parte integral del mismo (Corbella y Marcos, 2020, p. 49) puesto que la colaboración que se realiza es con IES nacionales e internacionales quienes cuentan con diferentes lenguas y culturas. De modo que, al fundamentarse la enseñanza de lenguas, se vuelve imprescindible relacionarlo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, marco referencial de descriptores que establecen las habilidades y competencias que un usuario de una lengua debe tener.

Es así que la internacionalización de la educación superior trae consigo retos que deben afrontarse para poder, realmente, habilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje proactivo que fomente bases competenciales internacionales e interculturales (Beelen, 2007). Con esta premisa expuesta, la metodología se centra en los docentes, quienes fungen como los sujetos que integran estas bases competenciales en el contexto áulico, por lo que, si bien la administración de la universidad es la primera en poner en marcha la internacionalización, son los profesores quienes mantienen esa marcha con el estudiantado. Por tanto, es necesario reconocer la necesidad que existe para formar docentes que conozcan lo que la internacionalización representa con el objetivo de implementar estrategias didácticas que resalten la importancia de esta.

Por tal motivo, la propuesta metodológica está relacionada al personal docente del programa educativo de Operaciones Comerciales Internacionales y Logística Internacional de la

institución educativa, a los cuales se les encuestó en áreas generales del proceso de internacionalización de la institución y de su propia aplicación de este en un contexto de docencia.

Descripción de la metodología

El estudio tiene un enfoque cuantitativo de investigación, cuenta con un alcance descriptivo, pues se aborda la descripción de acciones y actividades que los profesores implementan en clase, y posee un diseño no experimental, dado que no busca manipular variables. El análisis de resultados se posibilita a través de la aplicación de un cuestionario diseñado y aplicado por medio de *Google Forms* que consta de 13 preguntas relacionadas, de manera general, a la internacionalización; la cual estuvo dirigida a 23 profesores con perfiles de enseñanza del inglés o área afín tales como educación, ingenierías y administración con dominio de la segunda lengua (L2), los cuales se encuentran adscritos al programa educativo de Operaciones Comerciales Internacionales y Logística Internacional de la UTSLRC de los cuales sólo respondieron a la encuesta 16 profesores.

El cuestionario aplicado tuvo ítems dicotómicos, de opción múltiple, de escala de Likert (de valor y frecuencia), de respuesta corta y de jerarquización. Se eligieron estos tipos de ítems para dimensionar el estado de la internacionalización en casa desde el profesorado. Las dimensiones del estudio fueron el conocimiento de internacionalización, las competencias en lengua inglesa, la integración de los componentes lingüísticos, interculturales e internacionales en el aula.

El instrumento se divide en cinco secciones. La primera sección sirvió para recabar información acerca de la experiencia de los profesores en participación de movilidad estudiantil (ítems 1 al 3). La segunda sección fungió para obtener datos acerca del dominio de los docentes en el inglés (reactivos 4 al 6). La tercera sección tuvo como finalidad valorar los conocimientos de los educadores acerca de los servicios y acciones institucionales en la internacionalización de la universidad. (ítem 7). En la cuarta sección se trataron a detalle temas de internacionalización de las asignaturas impartidas por los docentes, acerca de la hoja de asignatura (carta descriptiva), los contextos y las actividades aplicadas en clase (ítems 8 al 11). La última sección tuvo relación a beneficios y obstáculos que los profesores categorizaron para la internacionalización desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítems 12 y 13).

Resultados

A continuación, se presentan los datos encontrados en torno a la Internacionalización en Casa (IC) propiciada por los docentes de la UTSLRC para cumplir los ejes de trabajo propuestos en el modelo Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS). Al haberse recabado información a través del software de administración de encuesta de *Google Forms*, se utilizaron los datos (valores porcentuales) procesados por esta herramienta.

En la tabla 1 se presentan datos sociodemográficos de los participantes. Es necesario mencionar que, de los 23 profesores previstos, sólo 16 contestaron el cuestionario.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los profesores participantes

Total de docentes	Sexo	Programa al que pertenece	Antigüedad	Tipo de asignatura impartida	Práctica docente en otra ciudad, estado o país	Participación en estancias de investigación
16	F: 8	OCI: 6	Menos de 1 año: 1	BIS (en inglés): 7	Sí: 4	Sí: 4
		ILI: 2	1 año a 3 años: 4	Tradicional (en español): 5	No: 12	No: 12
	M: 8		3 años a 5 años: 4			
	Ambos: 8	Más de 5 años: 7	Ambas: 4			

En los primeros tres reactivos del cuestionario se les preguntó a los profesores acerca de sus experiencias previas con respecto a movilidad académica, específicamente: 1. *¿Alguna vez ha estudiado en el extranjero, ya sea como estudiante o profesor?* 2. *¿Qué tanto tiempo estudió en el extranjero?* y 3. *¿Cuál fue la lengua de instrucción en su intercambio?* Las respuestas se muestran en la tabla 2. Un total de 75% (12) de los docentes ha participado en movilidad, mientras que 25% (4) no lo ha hecho.

Tabla 2
Antecedentes de los participantes en movilidad académica

Participó en movilidad académica	Periodo de tiempo	Lengua extranjera
Sí: 12	Un cuatrimestre: 3	Inglés: 10
	Un semestre: 1	Español: 1
No: 4	Curso de verano: 8	Francés: 1
	N/A*: 4	N/A*: 4

Seguido de las preguntas acerca del intercambio estudiantil, en el ítem 4 se les preguntó a los participantes: *¿Posee alguna certificación de acreditación de nivel de inglés?*, a lo cual 68,75% respondieron que sí, mientras un 31,25% respondió que no. Las certificaciones que se reportaron son *International Test of English Proficiency (ITEP)* con 54,54% (6), *Oxford* con 18,18% (2), *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* con 9,09% (1), *English Language e-Test (ELeT)* con 9,09% (1) y una persona no especificó qué certificación poseía, pero, reportó haber tenido una.

Con respecto al reactivo 5, el cual preguntaba: *¿Ha impartido asignaturas BIS?*, 68,5% (11) respondieron que sí han impartido una asignatura en esta modalidad (en inglés) y 31,25% (5) respondieron que no. Este resultado refleja que aquellos profesores con certificación en lengua extranjera son quienes sí han impartido asignaturas en inglés, lo cual es un referente de que si un profesor cumple con el requisito de certificación de lengua extranjera (inglés) tiene más posibilidades de impartir una asignatura en esta modalidad, participando así del proceso de internacionalización en casa (Beelen, 2007). Sin embargo, también es necesario reconocer que, además del dominio de la lengua de instrucción, el docente debe de contar con estrategias didácticas que coadyuven a la implementación del proceso de internacionalización en el aula de manera exitosa.

En el ítem 6, tema de elaboración de planeaciones cuatrimestrales, (*¿Ha elaborado planeaciones cuatrimestrales en lengua inglesa?*), el porcentaje de profesores que mencionaron sí las elaboran en inglés fue de 81,3% (13), mientras que 18,8% (3) mencionó que no. De aquí, 2 profesores (12,5%) no tienen una certificación de nivel de lengua extranjera (inglés), pero de igual manera reportaron que sí elaboran la planeación en inglés. Este último dato puede indicar que dos profesores tienen conocimientos de la lengua, pero no están certificados.

Para obtener respuestas en los ítems 7, 10 y 11 se utiliza la escala de Likert, que, de acuerdo con Blanco y Alvarado (2005) es:

Un instrumento estructurado, de recolección de datos primarios utilizado para medir variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto organizado de ítems, llamados también sentencias, juicios o reactivos, relativos a la variable que se quiere medir, y que son presentados a los sujetos de investigación con respuestas en forma de un continuo de aprobación-desaprobación para medir su reacción ante cada afirmación (p. 539).

Para efectos de este estudio, la escala de Likert utilizada fue de cinco puntos de los tipos de valor y de frecuencia (Matas, 2018).

En el reactivo 7, se les pidió a los profesores *valorar sus conocimientos en relación a las acciones y servicios para la internacionalización ofertados por la UTSLRC*. Para ello, se les dio la posibilidad de elegir en una escala de Likert de valor (*muy bien, bien, regular, poco, nulo*), el resultado de los datos estadísticos procesados indica que 37,5% (6) de los docentes tienen poco conocimiento de estas acciones y servicios. Este hallazgo representa un desconocimiento por parte de los docentes de lo que la propia institución pretende alcanzar como objetivo de la implementación del sistema BIS; por consecuencia, también puede afectar las estrategias didácticas usadas por el docente en relación a la promoción de la internacionalización en el aula.

Como parte del ítem 8, se les solicitó a los profesores *seleccionar una asignatura y responder si la asignatura de su elección pertenecía al programa de Técnico Superior Universitario en Operaciones Comerciales Internacionales (OCI) o al de Ingeniería en Logística Internacional (ILI)*. El 31,3% (5) respondió que la asignatura de su elección pertenece al programa de Ingeniería, mientras que el 68,8% (11) mencionó que pertenecía al programa de Técnico Superior Universitario. La función de este ítem fue principalmente de recabar información específica de datos relacionados a esa asignatura concernientes a la internacionalización de la misma que sirviera para, posteriormente, contestar los ítems 9, 10 y 11.

En el reactivo 9, los participantes debían mencionar si *las hojas de asignatura (cartas descriptivas de una materia en la cual se mencionan los contenidos, objetivos, temas, etc.) de las respectivas asignaturas que eligieron estaban en inglés*; 62,5% (10) mencionaron que sus hojas de asignatura no

venían en inglés, mientras que 37,5% (6) mencionaron que sí. Este hallazgo se debe a que algunas de las materias seleccionadas fueron de lengua extranjera (inglés IV, VI, IX), mismas que están disponibles en lengua inglesa dados sus contenidos, pero las del área disciplinar están en español por ser materias técnicas. En el caso de los profesores del área disciplinar, en contraposición a los docentes de inglés, realizan trabajo adicional al tener que traducir los contenidos de sus asignaturas.

Posteriormente, en el reactivo 10, se les indicó que *valoraran sus conocimientos sobre los contextos de clase –si había alumnos extranjeros, de otros estados o ciudades– y sobre las hojas de asignatura –si se contemplaban aspectos culturales o internacionales*: valoración que se realizó por medio de una escala de Likert de frecuencia de cinco opciones (*siempre, generalmente, ocasionalmente, nunca y no observado*). Estadísticamente, la valoración quedó en 68,75% (11), lo cual indica que los profesores *generalmente* tienen conocimientos de los contextos áulicos. Este conocimiento del contexto es relevante para conocer si los docentes están atentos a las características de sus asignaturas y alumnos.

En otro apartado del cuestionario se indagó sobre las actividades (ítem 11 *Indique con qué frecuencia suele realizar en su asignatura cada una de las siguientes actividades relacionadas con la internacionalización*) que el profesorado realiza dentro de los diferentes contextos áulicos concernientes al currículum internacionalizado. Estas actividades están divididas en las áreas: *lingüístico, intercultural e internacional*. En el área *lingüística*, el 81.25% (13) de los profesores aplican actividades en inglés a sus alumnos, dando como resultado que en esta área se tenga un buen dominio de la L2 por parte de los docentes, tanto así como para desarrollar actividades que fomentan el bilingüismo; el dominio del inglés de los profesores está relacionado a el 68,75% (11) que posee una certificación. En el área *intercultural*, el 81.25% (13) de los profesores aplican actividades relacionadas a la exposición, comparación o integración de contenidos culturales ajenos a la propia, por lo que también puede sugerir un buen manejo de este aspecto de la internacionalización. En el área *internacional*, el 20% de los profesores indicaron aplicar actividades como solicitar a alumnos asistir a eventos internacionales, invitar a profesores e interactuar con clases de otras universidades, siendo esta área la de menor dominio de los profesores, estando además estrechamente relacionada con la internacionalización en casa.

Para finalizar, en el reactivo 12, se les presentaron seis enunciados a los profesores con respecto a los obstáculos que ellos consideraban dificultaban la internacionalización de sus asignaturas. En contraposición, en el ítem 13, se les presentaron esos seis enunciados como beneficios para la internacionalización. Los profesores eligieron los obstáculos y beneficios, estos resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3
Obstáculos y beneficios seleccionados por profesores

Obstáculos	%	Beneficios	%
Número escaso o nulo de alumnos provenientes de otras ciudades, estados o países	62,5 (10)	Nivel de inglés de los alumnos adecuado	75 (12)
Bajo nivel de inglés de los alumnos	43,75 (7)	Interés en el alumnado por conocer otras realidades culturales	68,75 (11)
Infraestructura del aula (TIC, medios, etc.)	18,75 (3)	Infraestructura del aula (TIC, medios, etc.)	50 (8)
Número escaso o nulo de alumnos con trasfondos culturales diferentes	18,75 (3)	Elevado número de alumnos de otros países o culturas.	18,75 (3)
Desaprobación expresada por parte del alumnado para conocer otras realidades culturales	18,75 (3)	Interés del alumnado por conocer otras realidades culturales	18,75 (3)
Tipo de asignatura (ciencias exactas sin puntos de comparación cultural)	12,5 (2)	Tipo de asignatura (por ejemplo, con muchos contenidos interculturales)	18,75 (3)
Otro	12,5 (2)	Otro	12,5 (2)

En cuanto a los principales obstáculos que los profesores mencionaron se encuentran el número escaso de alumnos con diferentes orígenes, el bajo nivel de inglés y la infraestructura del aula. En tanto que los principales beneficios para la internacionalización serían un nivel adecuado de inglés de los alumnos, interés por los alumnos para conocer otras culturas y una infraestructura áulica adecuada.

Discusión

La internacionalización de la educación superior ha pasado por una reconfiguración a raíz de la pandemia de COVID-19 imposibilitando por un tiempo la internacionalización hacia el extranjero (de manera presencial), hecho que acrecentó la importancia de fortalecer las estrategias de internacionalización en casa (Ampudia y Salgado, 2022), como fue proporcionar opciones de intercambio virtual (Villalón, 2022). Por esta reconfiguración y la creciente importancia de dotar de experiencias interculturales e internacionales al estudiantado de parte de los profesores es que surge este estudio, del cual a través del análisis de la información se diseñara un curso de formación en internacionalización en casa para profesores.

Las estrategias que los docentes implementan en el aula son de gran importancia en la generación de la experiencia intercultural e internacional, por ello se debe dimensionar los conocimientos y habilidades de los profesores en tal cuestión (Trigos-Carrillo, 2016). Como se expuso en los resultados del instrumento de este estudio, se dimensionó el estado actual del conocimiento y habilidad del profesorado de la UTSLRC en torno a la internacionalización, siendo esto el paso inicial para generar una mejora. Como lo menciona Prado-Meza *et al.*, “los profesores construyen la dimensión internacional del currículum” (2020, p. 87); al ser los profesores los encargados de mediar lo establecido en el currículum con el estudiantado.

La internacionalización en casa, para el caso de la UTSLRC, comenzó a aplicarse desde la entrada en vigencia del modelo BIS en la institución, cambiando el perfil docente requerido para poder laborar como docente allí: los profesores deben tener conocimiento de L2 (inglés). El inglés para el proceso de internacionalización en casa es un requisito para progresar (Fanjul, 2016). Como se vio en los resultados, el 68,75% (11) de los profesores encuestados cumple con este requisito, por lo cual en el aspecto lingüístico no existe gran impedimento.

En el aspecto internacional de los conocimientos y habilidades de los profesores fue donde se registró un bajo nivel de dominio, algunos de los conocimientos y habilidades internacionales serían: participar en redes de colaboración, participar en ponencias, charlas, seminarios, entre otros, invitar a profesores de otras universidades a participar de la asignatura o participar en asignaturas de otras universidades y demás. La articulación del componente internacional dentro del aula es, según los resultados, algo que el profesorado aún no logra implementar del todo. Sebastián menciona que:

Los numerosos condicionantes culturales, históricos y estructurales de las universidades, la diversidad de las funciones universitarias, la multiplicidad de actores y de intereses, y la variedad de opciones que pueden plantearse, hacen que la planeación estratégica para la internacionalización de las universidades se convierta en un proceso complejo (2005, p. 7).

Lo cual indica que, para lograr la internacionalización de manera exitosa, hasta cierto punto, es necesario estandarizar las formas de implementación de este proceso. Una de las formas, como se mencionó, es la implementación de propuestas de formación en internacionalización que doten a la planta docente de buenas prácticas.

Una gran cantidad de IES priorizan la movilidad como mecanismo principal de internacionalización, inclusive se llega a considerar como sinónimo la movilidad con la internacionalización. Knight (1994) definió la dualidad del proceso de internacionalización, siendo el aspecto en casa el que, recientemente, entró en auge por las condiciones sanitarias. Es debido a este auge de programas de internacionalización en casa por medio de la virtualidad que la formación docente se considera el medio más adecuado para generar buenas prácticas en internacionalización.

Conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las acciones y actividades de internacionalización realizadas por profesores de un programa educativo de una Universidad Tecnológica. Esto por medio de la aplicación de un cuestionario, el cual dio a conocer la percepción y conocimiento que tenían los profesores acerca de la internacionalización y qué tipo de acciones o actividades aplicaban dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje. Además de conocer las percepciones en torno a servicios ofertados para cumplir con los estándares de internacionalización desde sus perspectivas. Se propone a partir de los resultados de este estudio el diseño de un curso de formación en internacionalización basado en los resultados de los instrumentos aplicados. A partir de este estudio se estableció un primer acercamiento a la política institucional de la UTSRLC donde se trabajan acciones que abonan al proceso de internacionalización y al establecimiento de una iniciativa de política lingüística (Lauria, 2016). Siendo un primer acercamiento, existen más posibilidades de investigación en el área de la internacionalización de esta universidad en específico que concreten una política lingüística explícita.

Los resultados del estudio permiten dar sustento a la creación de un curso para profesores en internacionalización, además sirvió para proporcionar datos actuales de la condición de profesores en torno al desarrollo del proceso internacional, datos cuantitativos de acciones y actividades puestas en práctica por los docentes y de marcar la pauta para futuras mejoras en el rubro. Si bien los profesores manejan en buena medida la aplicación de tareas y actividades de carácter lingüístico e intercultural, no han desarrollado del todo el carácter internacional, por lo cual surge la necesidad de la propuesta encaminada a mejorar esta dimensión.

Una limitación de la presente investigación fue que no todos los profesores participaron en el llenado del cuestionario. Si bien el estudio focalizó un programa educativo, la universidad oferta seis, por lo cual, posteriormente, se puede ampliar el estudio y crear una propuesta en la cual todos los profesores participen. Aún con esta limitación se consiguió una muestra representativa de profesores del programa en cumplimiento de los objetivos establecidos para este estudio. Una de las recomendaciones derivadas de los hallazgos de esta investigación es realizar un seguimiento del desarrollo de competencias docentes para enriquecer el debate de la internacionalización y su aplicación en entornos de educación superior para el mejoramiento institucional.

Por último, conocer las acciones y actividades puestas en práctica por los docentes (principal alcance de este estudio) genera una referencia de cuestiones a tratar y mejorar dentro de las IES para la internacionalización. Algunas de las cuestiones de mejora pueden ser, pero no están limitadas a, fortalecimiento y expansión de redes de colaboración, habilitación de programas de movilidad virtual y cursos de formación docente en metodologías de colaboración virtual.

Referencias

- Ampudia, M. y Salgado, C. (2022). Reconfiguración de los procesos universitarios para la educación internacional a partir del COVID-19. *Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.
- Lauria, D. (2016). Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bein (Eds.) (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos. 272 páginas. Colección Investigaciones y Ensayos. ISBN: 978-987-691363-81. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 3(6), 221-237. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/815>
- Barreto, I. (2019). La internacionalización de la educación superior tecnológica en México. De lo local a lo global en la Universidad Tecnológica El Retoño (UTR). En: S. Didou, T. França y B. Padilla (Eds.), *Geo-estrategia de la Internacionalización y Espacialidad de las migraciones Académicas*. (pp. 183-201) Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C./Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
- Beelen, J (Ed). (2007). *Implementing Internationalisation at Home*. European Association for International Education.
- Blanco, N., y Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011311>
- Coordinación de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (2019). *Estrategias de operación para la modalidad Bilingüe, Internacional y Sustentable (BIS)*. Subsecretaría de Educación Superior.
- Corbella, V. y Marcos, A. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(39), 39-52. <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/4707>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division: Strasbourg <https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>
- Fanjul, E. (2016). El déficit de idiomas como barrera a la internacionalización. Real Instituto ELcano. <https://www.realinstitutoelcano.org/deficit-idiomas-barrera-internacionalizacion/#:~:text=La%20insuficiencia%20de%20conocimientos%20de%20idiomas%2C%20en%20particular,que%20las%20clases%20pol%C3%ADticas%20probablemente%20no%20querr%C3%A1n%20afrentar>.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoint. *Canadian Bureau for International Education Research*, (7), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>

- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/re-die.2018.20.1.1347>
- Prado-Meza, C., Gaytán, O., Martínez, P. y Benavides, L. (2020). *La dimensión internacional del currículum para la formación de licenciados en negocios internacionales*. Universidad de Colima.
- Sánchez Delgado, P., y Rodríguez Miguel, J. C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5451653>
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Katz Editores.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26), 2-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475009>
- Trigos-Carrillo, L. (2016). La Internacionalización como estrategia de formación en la educación superior. En La Red Ces al, A.C. *La internacionalización como estrategia de formación en educación superior: Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios* (pp.5-20). Red Innova CESAL. http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2016/01_redIC_internac.pdf
- Villalón de la Isla, E. M. (2022). La movilidad virtual internacional sin participación estudiantil. En: S. Castiello-Gutiérrez, M.P. Pantoja Aguilar y C. E. Gutiérrez Jurado (Coords), *Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. (pp. 272-289) Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla/Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

ⁱ Maestro en Lenguas Modernas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y Licenciado en Enseñanza del Inglés por la Universidad Estatal de Sonora (UES). Profesor de la Universidad Tecnológica de San Luis Río Colorado. Correo electrónico: zavala.alejandro@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Especialidad en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Cambridge; Maestría en Docencia de UABC y Doctorado en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ex becario Fullbright en el Departamento de Educación en la Universidad de California en San Diego. Correo electrónico: dtoledo@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Profesora investigadora en la Facultad de Idiomas de la UABC. Posee estudios de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas por el Colegio de St. Mark and St. John y la Universidad de Exeter, Reino Unido y Doctorado en Educación por la Universidad Iberoamericana. Es autora del libro: *cognados y falsos cognados, su uso en la enseñanza del inglés e imparte clases de investigación en las Licenciaturas de Traducción y Docencia en la UABC*. Correo electrónico: smontano@uabc.edu.mx

^{iv} Ha enseñado inglés por 31 años. Es licenciado en Docencia de Inglés por la Universidad Autónoma de Baja California, maestro y doctor en Enseñanza de Lengua Inglesa por la Universidad de Southampton. Actualmente coordina de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas y es profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de UABC, campus Tijuana; además, es candidato a investigador en el Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: nahum@uabc.edu.mx



Volumen 18, número 1, 2022

A look at contemporary competing paradigms: Metrolingualism, translingual practices, and translanguaging

Alfredo Escandón-Jiménezⁱ

Abstract

This article surveys contemporary concepts used to describe multilingual practices such as metrolingualism, translingual practices, and translanguaging in various environments.

Keywords: *multilingualism, metrolingualism, translingual practices, translanguaging.*

Una mirada a tres paradigmas contemporáneos en pugna: metrolingüismo, prácticas translingües y translingüismo

Resumen

Este artículo lleva a cabo una revisión de conceptos contemporáneos tales como metrolingüismo, prácticas translingües y translingüismo que se utilizan para describir las prácticas de hablantes multilingües en diversos ámbitos.

Palabras clave: *multilingüismo, metrolingüismo, prácticas translingües, translingüismo.*

Introduction

This article surveys contemporary concepts used to describe multilingual language phenomena such as metrolingualism, translingual practices, and translanguaging. Metrolingualism, the first on the list, has gained limited currency. It is a concept based on Maher's "metroethnicity," (2005) understood as "a reconstruction of ethnicity: a hybridized "street" ethnicity deployed by a cross-section of people with ethnic or mainstream backgrounds who are oriented towards cultural hybridity, cultural/ethnic tolerance and a multicultural lifestyle in friendships, music, the arts, eating and dress" (Maher, 2005, p. 83): In short, this concept involves the shift from examining our identity as the site of historic struggle to focusing on what we can achieve as individuals (Maher, 2005, p. 84). He also defines the concept as a performative style based upon and derived simultaneously from the symbols of both disaffiliation and association (Maher, 2005, p. 84). Individuals may distance themselves from their ethnic group and language spoken by the group; such self-assertion, made on their own terms, challenges mainstream assumptions and constructs. Looking onto the present, and maybe the future, they may even break away from the past to construct a new self who may not show language loyalty or commitment to ethnic struggles (Maher, 2005, p. 84). They minimize commitment to ethnicity and ethnic language while "recognizing ethnic affiliation as something that can be usefully deployed: fashion, music, lifestyle, and so on" (Maher, 2005, p. 84). We thus witness the reification of hybridity.

Contrary to popular beliefs, hybridity is not restricted to certain regions but may very well be a worldwide phenomenon. For instance, Bosire (2006) explains that the hybrid languages of Africa are contact outcomes evolving in a "postcolonial situation that included rapid urbanization and a bringing together of different ethnic communities and cultures with a concomitant exposure to different ways of being" (Bosire, 2006, p. 192). Though not in a recent postcolonial situation, Mexico has undergone some major changes that have included rapid industrialization and ensuing migration from rural to urban areas, where young people are exposed to different social constructs. As Bosire elaborates, younger generations are caught up in a transition as they belong to two worlds and find ways to express their duality. The youth are caught up in this transition; they are children of two worlds and want a way to express this duality, their new ethnicity (Bosire, 2006, p. 192), and as the world is "getting smaller" it is indeed easier to draw on multiple influences, even if far away, at once: a hybrid identity is consequently created as if it were a collage or a multilayered pastiche.

Relative to this so-called urban hybridity, Otsuji and Pennycook propose “metrolingualism” as a cover term for “a product of modern and often urban interaction, describing the ways in which people of different and mixed backgrounds use, play with and negotiate identities through language” (Otsuji & Pennycook, 2010, p. 240). During the interactions that take place “the use of both fixed and fluid linguistic and cultural identities is part of the process of language use” (Otsuji & Pennycook, 2010, p. 241); consequently, language users may “move away from ascriptions of language and identity along conventional statist correlations among nation, language, ethnicity,” culture and even geography (Pennycook & Otsuji, 2015, p. 3); hence the fluidity and the different forms that belonging may take far from the established correlations and ownership of language. In these respects, there exist some similarities with Rampton’s ideas of interethnic (or interracial) crossing. Otsuji and Pennycook describe a man with an antagonistic view towards pre-given fixed ascriptions of cultural identities who shifts from a fixed to a fluid cultural identity in his search of belonging to Japanese culture while code-switching between Australian English and Japanese.

The linguistic, cultural, and social practices endorsed by metrolingualism and characterized by hybridity, fluidity, and crossing in urban interaction are also captured by translanguaging, which in turn, supersedes the grasp of metrolingualism by going beyond urban environments and by having a wider inclusiveness.

Translingual practices

This increased ethnic, social, and cultural diversity of industrialized societies is one of the consequences of globalization (Kramsch, 2004, p. 4), which has also prompted an increased demand for the flexibility to move in and out of frames within professional encounters and to deal with cross-cultural misunderstandings (Kramsch, 2004, p. 4). Driven by new technologies and by a neoliberal economy, the new patterns of global activity are not only characterized by intensive flows of people but also by capital goods and discourses (García & Wei, 2014, p. 9).

Though we all may have an idea as to what globalization entails, it is convenient to look at what experts say. Globalization of the world economy denotes a process in which national and international markets are combined into a single complex whole for goods, services and factors of production, including capital, labor, technology and natural resources, covering all countries and economic regions (Bozyk, 2006, p. 1), and “from a theoretical point of view, globalization means an unlimited access to these markets for all interested businesses regardless of country of origin

and economic region, and an increased feedback between these markets” (Bozyk, 2006, p. 1). For these interactions, global languages like English and Spanish are needed, but regional languages may also play a part in regional markets and in agreements such as MERCOSUR (Southern Common Market) which recognizes Spanish and Portuguese, two major international languages, and Guaraní, a minority, regional language (MERCOSUR, 2018). As diversity increases and globalization extends, so do contact zones, the “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today” (Pratt, 1991, p. 34). Pratt’s metaphors describe some of the possible processes that take place when cultures come into contact, but her description can also be applied to the social spaces where language contact occurs, where linguistic practices of different sorts take place, and, in that regard, translingual practices are no exception: though constrained by power, they are open to renegotiation in Pratt’s contact zones perspective (Canagarajah, 2013a, p. 30). Though a different term, more in the realm of literacy and translation, its prefix renders it akin to ‘translingual’ and the dynamics of language contact involved undergo a similar process as languages interact with different outcomes.

In an attempt to cause a paradigm shift from the dominant monolingual orientation to a translingual orientation, Canagarajah has come up with his own construct: translingual practices. Though it may seem a novel term, translingual practices have always characterized the practices of diverse communities in the past (2013b, p. 2). He thus justifies the need for a new term:

Terms belonging to the monolingual orientation are informed by values and philosophies that gained dominance during a particular historic period in relation to particular social conditions. These values in fact became dominant very recently—specifically, eighteenth-century modernity. They are also associated with a particular geographical and cultural location—namely, Western Europe (2013a, p. 19).

He adds that “existing terms like *multilingual* or *plurilingual* keep languages somewhat separated even as they address the co-existence of multiple languages;” a fact that also implies that competence “involves distinct compartments for each language one uses” whereas the term he proposes “enables a consideration of communicative competence as not restricted to predefined meanings of individual languages, but the ability to merge different language resources in situated interactions for new meaning” (2013b, p. 1). Language constitutes hybrid and fluid codes labeled

only in the context of ownership ideologies when people “shuttle across languages, communicate in hybrid languages and, thus, enjoy multilingual competence” (2013b, p. 2). Despite normativity, language resources come into contact in actual use and shape each other (2013b, p. 2) as meaning is constructed in diverse and creative ways.

In those respects, ‘translingual’ seems to harken back to translanguaging. The term may also allow us to go beyond the dichotomy mono/multi or uni/pluri as these concepts may give the impression that cross-language relations and practices matter only to those considered multilingual when, in fact, they matter in all acts of communication that involve mono and multilingual speakers; though widespread in communities and everyday communicative contexts, translingual practices are ignored or suppressed in classrooms (2013b, p. 2). This oversight may also take place in language teaching as the standard is the vehicle: anything else is plainly a deviation: e.g., categories of speakers remain simplistically black-as-marked, as in the case of African-American Vernacular English, and white-as-unmarked/normative, also seen as the basis of race ideology in the United States (Urciuoli, 2001, p. 195). As Kramsch puts it, “the language learner herself is an idealized, standardized, non-native speaker anxious to abide by the rules of the standard native speaker” (Kramsch, 2009, p. 180; Kramsch, A’Ness and Lam, 2000, p. 81).

Canagarajah’s words also echo those of Liu (1995), whose goal when she first used the term ‘translingual’ was to “reconceptualize the problematic of ‘language’ in a new set of relationships that is not predicated on some of the familiar premises of contemporary theories of language, which tend to take metropolitan European tongues as a point of departure” (Liu, 1995, p. 27). Her aim was also to move away from Eurocentric language ideologies while suggesting that “the study of translingual practice examines the process by which new words, meanings, discourses, and modes of representation arise, circulate, and acquire legitimacy within the host language due to, or in spite of, the latter’s contact/collision with the guest language” (Liu, 1995, p. 26). Anticipating Makoni and Pennycook (2007), she writes that meanings are not so much “transformed” when concepts pass from one language to another as *invented* within the local environment of the latter (Liu, 1995, p. 26; my emphasis).

According to Canagarajah, the label translingual highlights two key concepts of significance for a paradigm shift. Firstly, communication transcends individual languages and, secondly, it

transcends words and involves diverse semiotic resources and ecological affordances (Canagarajah, 2013a, p. 6). In short, communication is an alignment of words with many other semiotic resources involving different symbol systems (i.e., icons, images), modalities of communication (i.e., aural, oral, visual, and tactile channels), and ecologies (i.e., social and material contexts of communication) (Canagarajah, 2013b, p. 2). He tackles the dynamics of current societies as he pinpoints social relations and communicative practices in the context of late modernity, which is characterized by migration, transnational cultural, economic, and production relationships, digital media, online communication, and globalism. All of which “facilitate a meshing of languages and semiotic resources” as increasing contact is taking place between languages and communities (Canagarajah, 2013b, p. 2) not only in border areas but everywhere.

As for the definition of translinguals, Canagarajah applies the term to speakers who “have the capacity to use English in relation to the other codes in society and their personal repertoires” or, in short, a capacity for translingual practice (Canagarajah, 2013a, p. 16); the term also treats practices “as hybridizing and emergent, facilitating creative tensions between languages” (Canagarajah, 2013b, p. 2). Of course, English is given as an example, but it very well can be any other language. As in translanguaging, one linguistic repertoire could never be split into one or another language as all resources appear to work as a unit, in unison unlike code-switching, in which languages are theoretically kept apart as different systems; thus, “the term moves us beyond a consideration of individual or monolithic languages to life between and across languages” (Canagarajah, 2013b, p. 1).

In reference to the latest tendencies in sociolinguistics, García and Wei (2014) explain that “a critique of nation-state/colonial language ideologies has emerged, seeking to excavate subaltern knowledge”, and that these poststructuralist critical language scholars (Canagarajah, Makoni, and Pennycook among others) treat language as contested space – as tools that are reappropriated by actual language users (García & Wei, 2014, p. 10). They further argue that the “goal of these critiques is to break out of static conceptions of language that keep power in the hands of the few, thus embracing the fluid nature of actual and local language practices of all speakers” (García & Wei, 2014, p. 10) with a focus on linguistic practices of language users in which the speakers’ agency is the means to create meaning, a far cry from elitist normative practices that also serve purposes such as gatekeeping and keeping everyone in their place. Moreover, Trim (2002) reminds us that the dynamic forces at work in the everyday activity of language communities are far

more powerful than conscious, ideologically motivated policies (Spolsky, 2004, p. 7). Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent (Spolsky, 2004, p. 8).

Speakers in Tijuana are taught Standard Spanish at school, while a standard variety of English (General American) is also taught as a foreign language. Those who study in San Diego learn English either as ESL or as the language of instruction. At any rate, speakers swing between two standard languages, each dominant on one side of the border, while their linguistic practices display traits that defy traditional expectations as these include besides different dialects of Mexican Spanish and possibly some dialectal levelling, code-switching, translanguaging, transfer, play on words, Homo Ludens at work, style shifting, register changes between languages that evidence their linguistic repertoires in action without even thinking about languages as separate systems but as ways of achieving different ends, be it communicative, humorous, financial, a display of in-group solidarity, or strategic, when it comes to exclusion.

Translanguaging

Translanguaging was originally introduced as 'Trawsieithu' by Cen Williams in the 1980s (Williams, 1994, 1996) for use in Welsh high schools and research in Wales (Baker, 2001, p. 281; García & Wei, 2014, p. 64) and refers to how input (e.g., reading and listening) and output (e.g., writing and speaking) are deliberately in a different language and systematically varied to help students enhance their skills (Baker 2001, p. 281; Baker, 2003, p. 82; García, 2011, p. 147; Williams, 2002, p. 40). *Translanguaging* competes for academic discourse space with some of the terms covered earlier in this chapter and seems to have wider currency than rivalling terms like *codemeshing*, *flexible bilingualism*, *heteroglossia*, *hybrid language practices*, *metrolingualism*, *multilanguaging*, *polylanguaging*, *polylingual languaging* and *translingual practice* (Jaspers, 2018, p. 1; Wei, 2017, p. 1).

The notion of translanguaging has been further expanded to include the language practices of bilingual people (García, 2012, p. 1), otherwise explained as “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages” (García, 2009, p. 141). The term is also used to “describe the usual and normal practice of ‘bilingualism without diglossic functional separation’” (Baker, 2003, p. 72; García, 2007, p. xiii), which means that traditionally the languages spoken by bilinguals or multilinguals have been viewed as separate systems as previously mentioned. Instead, translanguaging is

viewed “as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages” (García & Wei, 2014, p. 2). Jaspers elaborates on this further and affirms that actual language use and people’s perception of it do not always correspond with the distinct (national) languages we conventionally identify and that these labels hide significant variation between different idiolects (Jaspers, 2018, p. 2). Instead of speaking a so-called language speakers engage in ‘*linguaging*’, a process through which they combine sets of linguistic resources that may, or may not, agree with canonically recognized languages, codes, or styles. However, *linguaging* does not stop there as these resources are deployed alongside other semiotic resources such as signs and gestures (Jaspers, 2018, p. 2). However, there is also a growing discussion of the fluidity of codes, and such codes are perhaps better described from an ideological perspective than from a linguistic one (Bailey, 2007; Creese & Blackledge, 2010).

Summing up Williams’ theory, Lewis, Jones, and Baker (2012) state that “*translanguaging* requires a deeper understanding than just translating as it moves from finding parallel words to processing and relaying meaning and understanding” (Jones & Baker, 2012, p. 644) but it seems uncertain whether translation requires the same or not. Translation is not only about finding parallel words because it is not restricted to words for it involves more complex structures such as sentences and longer chunks of discourse, images like metaphors and similes, finding equivalent sayings, proverbs and idiomatic expressions that may be at play which involve intercultural knowledge, history and the like, and it also involves relaying meaning and understanding by applying translation techniques such as omission, transposition or explicitation. I would rather think that *translanguaging* may involve translation but essentially involves working with a linguistic repertoire functioning as one instead of two separate codes as it is the case of translation and interpretation for that matter.

For Wei (2011, p. 1223), *translanguaging* includes “going between different linguistic structures and systems, including different modalities (speaking, writing, signing, listening, reading, remembering) and going beyond them”. These represent the full range of linguistic performances of multilingual language users that transcends the combination of structures, the alternation between systems (the so-called languages), the transmission of information and the representation of values, identities, and relationships (Wei, 2011, p. 1223). He also argues that *translanguaging* is

transformative in nature as it creates a social space for the multilingual language user where different identities, values and practices combine to generate new identities, values, and practices (Wei, 2011, p. 1223).

A broader definition of translanguaging, which includes monolinguals, suggests that translanguaging is “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for the watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 281). After all, a named language is a social construct, not a mental or psychological one (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 283).

According to Otheguy, García and Reid (2015, p. 281) named languages are social, not linguistic, objects. In contrast, individuals speak *idiolects*, linguistic objects defined in terms of lexical and structural features. As for named languages, their boundaries and membership cannot be established based on lexical and structural features alone, and as such exist only in the outsider’s view. From the insider’s perspective of the speakers, there is only their full idiolect or repertoire, which belongs only to the speakers, not to any named language (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 281). Such tenet runs counter to traditional views of language that we have been taught.

García posits translanguaging as “multiple discursive practices in which bilingual engage in order to make sense of their bilingual worlds (García, 2009, p. 45); that means that individuals translanguage not only in the classroom but also to communicate within their families and communities. García uses the term in a comprehensive way to cover multilingual practices which have traditionally been described as translation, borrowing, codeswitching, code-mixing, crossing, creolization, foreigner talk. These multilingual practices also include discourse in the form of text, and strictly speaking, texts are part of literacy or discursive practices.

Though other terms have been used for multilingual discourse such as *linguaging* and *metrolingual practices* (Wardhaugh & Fuller, 2015, p. 86), the term *translanguaging* (García, 2009) seems more appropriate with the “trans” prefix than *linguaging*, and does not give the idea of restriction to cities like *metrolingualism* may suggest; as for terms which enjoyed wide currency in the past such as *code-switching* or *code-mixing*, these have fallen out of use as they imply a normative monolingual ideology which is at odds with current research trends in language contact.

In sum, translanguaging first began in Welsh bilingual educational contexts as input and output that had to do with literacy practices, that is, reading was conducted in one language and writing in another language, and speaking and listening, the two other major skills in language teaching, took turns. Ever since then, the concept has been expanded, and because it included literacy practices it was a matter of time before it was applied in other settings. Translanguaging then appears as a new approach to multilingualism that “tries to capture flexible and dynamic multilingual practices” not only in interaction but also in physical landscapes; as such, translanguaging can be applied to “foreground the co-occurrence of different linguistic forms, signs and modalities” like those present in the linguistic landscape (Gorter & Cenoz, 2015, p. 56). The discursive texts the linguistic landscape conveys, qualify as literacy and linguistic practices that may reflect translanguaging where multilingualism and language varieties exist.

References

- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. In M. Heller (ed) *Bilingualism: A social approach* (257–274). Palgrave MacMillan.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd edn). Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003) Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. In N. H. Hornberger (ed) *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (71–90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bosire, M. (2006). Hybrid languages: The case of Sheng. In O. F. Arasanyim & M. A. Pemberton (eds). *Selected proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics* (185-193). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- Bozyk, P. (2006). *Globalization and the transformation of foreign economic policy*. Ashgate Publishing Company.
- Canagarajah, S. (2013a). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2013b). Introduction. *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Ed. Suresh Canagarajah. Routledge.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94 (1): 103-115.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2011). Educating New York’s bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2): 133-153.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (eds) *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (1-6). CUNY-NYSIEB.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- Gorter, D. & Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1 (1-2): 54 – 74.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58: 1-10.
- Kramersch, C. (2004). Introduction: How can we tell the dancer from the dance? In C. Kramersch (ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (1-30). Continuum (original work published 2002).
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Kramersch, C.; A’Ness, F. & Lam, Wan S.E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4 (2): 78-104.
- Lewis, W. G.; Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 641-654.
- Liu, L. H. (1995). *Translingual practice: Literature, national culture, and translated modernity—China, 1900-1937*. Stanford University Press.
- Maher, J. C. (2005). Metroethnicity, language, and the principle of Cool. *International Journal of the Sociology of Language*, 175/176: 83-102.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2007) Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni & A. Pennycook (eds) *Disinventing and reconstituting languages* (1-41). Multilingual Matters.
- MERCOSUR (2018). MERCOSUR Escolar (Folleto). Available on: <https://www.mercosur.int/ciudadanos/estudiar/escolar/>
- Otheguy, R.; García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. *Applied Linguistics Review*, 6 (3): 281–307.
- Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3): 240-254.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Urciuoli, B. (2001). The complex diversity of languages in the US. In I. Susser & T. C. Patterson (eds) *Cultural diversity in the United States: A critical reader* (190-205). Blackwell Publishers.
- Wardhaugh, R. & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7th edn). Blackwell.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43: 1222-1235.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1): 1-23.
- Williams, C. (2002). *A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. School of Education, University of Wales.

ⁱ Is a full-time professor at UABC whose research interests include sociolinguistics, discourse, and phonetics. Email address: escandon@uabc.edu.mx



Volumen 18, número 1, 2022

The use of code-switching between English and Spanish in Mexican EFL classrooms

Mariana Monroy Rosas¹

Abstract

This research synthesis analyzes concepts related to plurilingualism inside the classroom, such as plurilingual pedagogy; plurilingual instruction techniques and its comparison to monolingual instruction; and code-switching within the lesson. There are four main questions that this research synthesis aims to answer: what is plurilingual pedagogy, and why is it used? what are the techniques used in the plurilingual instruction? why do teachers and students code-switch? and what are the effects of using the first language as a tool in EFL classrooms? These serve as a guide to outline the goal of this paper. The main focus of this research is to analyze the use of code-switching as a tool by teachers and students in Mexican EFL classrooms. It also discusses its implementation inside the lessons, the factors that lead to its use and its effects in the students' learning experience.

Keywords: *plurilingualism; plurilingual pedagogy; plurilingual instruction; code-switching; Teaching English as a foreign language (EFL).*

El uso de la alternancia de códigos entre inglés y español en las aulas mexicanas de inglés como lengua extranjera

Resumen

Esta síntesis de investigación analiza conceptos relacionados con el plurilingüismo dentro del aula, como la pedagogía plurilingüe; técnicas de instrucción plurilingüe y su comparación con la instrucción monolingüe; y además el *code-switching* entre el español y el inglés dentro de la lección. Hay cuatro preguntas principales que esta síntesis de investigación pretende responder: ¿Qué es la pedagogía plurilingüe y por qué se utiliza?, ¿Qué técnicas se utilizan en la instrucción plurilingüe?, ¿Por qué los maestros y los estudiantes utilizan *code-switching*? y ¿Cuáles son los efectos de usar el primer idioma como herramienta en las aulas de EFL? Estas preguntas sirven como una guía para delinear el objetivo de este documento. El enfoque principal de esta investigación es analizar el uso de *code-switching* como herramienta por parte de docentes y estudiantes en las aulas de EFL mexicanas. También discute su implementación dentro de las lecciones, los factores que conducen a su uso y sus efectos en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: *plurilingüismo, pedagogía plurilingüe; Instrucción plurilingüe, code-switching, enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL).*

Introduction

During my formation as an English teacher, I have been told multiple times to avoid using Spanish in the classroom. However, I have come to realize that completely avoiding the use of the first language is impossible. Either the students make use of their native language to ask about unknown words or to share complete ideas. Teachers also use it when time is very limited, or a topic is too difficult. When analyzing these situations, questions about the monolingual approach and misconceptions about the students' use of their first language come up.

The focus of this research synthesis is to explore the different concepts that surround the main topic, which is plurilingualism and its place inside pedagogy. This paper also analyzes the use of code-switching in the Mexican English as a Foreign Language (EFL) classroom. Moreover, I will be comparing the effectiveness of both plurilingual and monolingual pedagogies according to the findings of authors who have done research on the topic. In order to achieve the goals, set forth in this document, a diverse variety of articles and studies on previously mentioned concepts were analyzed, compared and related to personal experiences observed in Mexican EFL lessons.

Research Questions

Taking into consideration the context this research focuses on, there are four different questions that this paper seeks to answer, and which also lead the direction of the research. As a starting point, it is necessary to research thoroughly and have a clear definition of the main topic which is plurilingualism and its role in pedagogy. Therefore, the first question that rises is: what is plurilingual pedagogy, and why is it used? Then, another topic that needs to be described is the type of instruction plurilingual pedagogy has, as well as the techniques that are implemented in it. The second question is: what techniques are used in the plurilingual instruction? Retaking one of the keywords of this research, the concept of code-switching should be analyzed, as well as its definition and its use, and if there are factors that provoke its use and the effects that this practice has in the lesson for both the teacher and the students. The third question is: why do teachers and students code-switch? This question leads to the final question: What are the effects of using the first language as a tool in EFL classrooms?

Another goal of finding the answers to these questions is to try to diminish the negative view some programs have towards plurilingual approaches in the Mexican EFL classroom; instead, provide a new perspective that includes such strategies and consider them as tools to make

the lessons more meaningful, clear, and comfortable for students. Additionally, to encourage teachers to promote plurilingualism and to embrace the students' first language alongside with the second language.

Research Synthesis

In the following paragraphs, I will explain the concepts that are relevant to my research. Each concept presented was taken from different articles related to this topic, and researchers who have experience in the plurilingual field.

Plurilingualism

Plurilingualism is one of the multiple-lingualisms that includes other concepts such as bilingualism, multilingualism, polylingualism, and others. This lingualism refers to the situation when individuals make use of their knowledge of different languages to facilitate their communication. Experts on the plurilingualism field, Marshall and Moore (2016) state that plurilingualism "describes a sociolinguistic phenomenon in contact situations, where people use two/three or more languages in interactions" (p.3). In this regard, Galante (2021) says it is a "social phenomenon of individuals using different languages to communicate in a fluid way" (p.2).

Plurilingualism is also known as multilingualism; The Council of Europe (CE) has been studying this concept along with multilingualism, as mentioned in Professor Yesim Turker's research (n.d.). In this study, the effects plurilingualism has in fields such as education, social relationships, and cognitive development has been assessed. The policies stated by the Council of Europe promote this plurilingualism, as mentioned in their paper *Plurilingua/ Education in Europe 50 Years of International Co-operation* (Council of Europe, 2006). It is supported and encouraged since it is seen as beneficial for people's development.

Plurilingualism is commonly practiced in multilingual contexts, where people who speak different languages socialize with each other. An example, are Mexican Americans who live in the United States of America; they use English when they are at work or school, Spanish when they are with their family, and also code-mix Spanish and English, also known as Spanglish, to socialize with friends who are fluent in both languages. In addition, people who are more fluent in one language than another can also be mentioned. For example, a situation where a Mexican American speaks with others who share the same context, they can be speaking in English, but suddenly

they forget how to say a certain word; instead of completely stopping the conversation to remember that word, they switch to Spanish to say that word and then continue their sentence, switching to English once again. This action allowed the conversation to keep on going fluently. The example helps us understand the concept of plurilingualism defined by Abiria, Early and Kendrick's (2013), which describes it as "an integrated vision of linguistics competencies. As the developments of a repertoire, which social agents draw to satisfy their communicative purposes" (p. 570).

Coming back to the main topic of this paper, which is the EFL classroom, plurilingualism takes place among students. The most common situation is when students try to understand new concepts. A good example is when the students try to pronounce or write a word in the target language and relate it to a similar one in their first language. Teachers could probably pay attention to the students' Spanish repertoire used when learning English as a foreign language.

English-only Classrooms

In countries where English is the official language, some schools have implemented an English-only policy, which prohibits the use of any other language inside the schools regardless of being in class or not. The reasons are that speaking other languages in front of people who do not understand it is disrespectful, and that the official language of the country is English. Another reason behind this policy is that students want to improve their English and according to some schools where this practice is part of the method "this can only be done if you try to speak English at all times" (Pattison High School, 2021, parra. 3). In EFL classrooms, there is a strong belief that English can only be improved by making learners try to speak and think in that language.

When learning about EFL pedagogy, future teachers are taught by experienced teachers that they should not use Spanish when giving the class and try to avoid students using it. For example, if a student does not know the meaning of something in English, teachers must explain the concept as clearly as possible using language that is level appropriate. However, if teachers find it difficult to explain something, they are advised to use visuals as an aid, which can be time-consuming if teachers are not prepared beforehand.

Additionally, this is not only a struggle for teachers. Students are also affected by such English-only environments. In a research study conducted in Uganda, they found students' struggles

to be lack of participation when asked a question, misunderstanding of activity instructions, failing to understand the lesson they were presented, and that students also felt anxious, stressed, and intimidated. (Maandebo Abiria, Early, & Kendrick, 2013). This scenario is similar to students' experiences in Mexican EFL classes.

Although I understand the idea of improving English by forcing students to completely switch to the target language, I still wonder if using plurilingual instruction could prove to be more effective in the students' learning process. As previously mentioned, negative emotions generated by English-only lessons can affect learners' outcome. Therefore, using plurilingual instruction in a balanced way might reduce such negative feelings in students. It is well known by teachers that not all students learn the same way or at the same pace. There are cases where students who are fully immersed into an all-English environment, have great results and develop the second language at a greater pace. However, there are also cases of students who decide to drop out of the courses or give up learning the language as a result of the constant stress they are under when they feel as if they are not understanding what is being taught during the class.

Plurilingual Pedagogy

Plurilingual pedagogy is the branch of pedagogy that embraces plurilingual practices in teaching, in contrast to other pedagogies that reject the use of other languages, and center on monolingual instructions. Also, according to a description from Professor Trentman (2019), an applied linguistics researcher from the University of New Mexico that focuses on language and intercultural learning, who states that "plurilingual pedagogies view students' previous linguistic knowledge (of languages and dialects) as a tool to expand their knowledge of new languages". Plurilingual pedagogy utilizes students' knowledge in other languages to learn new concepts or information.

Plurilingual pedagogy originated from the ideas of developing a language instead of acquiring the language and rejecting the monolingual norm, as mentioned in Professor Elisabeth Wichser-Krajcik's teacher's guide to plurilingual pedagogy (2021). In her article, Wichser-Krajcik's mentions that "plurilingual pedagogy aims to teach language in a way that is more reflective of how it is used in real-world settings" (p. 3). She also mentions that the old-fashioned monolingual instruction is unrealistic, and its counterpart "plurilingual pedagogy, from a cognitive or psycholinguistic standpoint, is based on how we actually use and learn languages" (p. 44).

This different point of view in language pedagogy has a variety of strategies known as plurilingual strategies or plurilingual instructions. These can serve as a tool in language development. For my research, it was necessary to investigate this type of pedagogy to understand which plurilingual instructions are applicable in the Mexican EFL classrooms without disrupting the flow of the program. As well, during my research on articles focused on plurilingual pedagogy, I realized that there were very few investigations conducted on this field in the Mexican context.

Plurilingual Instruction vs. Monolingual Instruction

As previously mentioned, plurilingual pedagogy includes plurilingual instructions, and monolingual pedagogy has monolingual instructions. This section describes both and discusses the differences.

Monolingual instructions are frequently used in the Mexican language classroom because of the belief I have previously mentioned, which states that language is best acquired when students are immersed in an environment where only the target language is used. According to Bastian's article (2001), the following are some monolingual strategies. For reading strategies, which include understandable language for students' level and visual aids to provide help with comprehension, he included visual aids such as graphics, maps, diagrams, pictures, and key elements that can help students infer the meaning. Artistic interpretation includes acting out definitions, role plays, and music to have students grasp the meaning of concepts. Comprehensible input is to carefully choose the words you use to explain, according to what the student already knows. Finally, social interaction is having students work in groups with students who have more knowledge in the target language.

Plurilingual instruction includes strategies that take into consideration the learner's repertoire. The following strategies were taken from the research paper "Eng/ish-Only Is Not the Way to Go": Teachers' Perceptions of Plurilingua/ Instruction in an Eng/ish Program at a Canadian University. Comparing languages by Galante et al. (2020). They have students "compare linguistic items across the languages in their entire repertoire at the level of syntax, grammar, pronunciation, and pragmatics". Translanguaging "engages students to use their entire repertoire flexibly and fluidly for meaning-making across languages" (p. 983). Intercomprehension means that "students use their entire repertoire to understand (and not to speak or write) another language" (Galante, et al., 2020, p. 983).

Galante (2021) also mentions other strategies for plurilingual instruction such as Code-switching which they define as "alternating between two languages or varieties between sentences or in one single sentence". Another one is Plurilinguaging that means "using different linguistic and semiotic resources for meaning-making", translating "among languages to mediate language learning" and finally, communicating interculturally, which has students share their cultural experiences with their peers (p. 3).

Monolingual instructions focus on learners acquiring the language through great amounts of use and exposure to the language. In contrast, plurilingual instructions take into consideration the learners' already existing language repertoire to function as a tool for their development of a new language. Previous research has shown that plurilingual instruction has helped students have a more cognitive, empathic, and critical approach to the language, and has shown that "motivation and self-esteem were positively affected" (Galante, 2021, p. 4).

Code-switching

As previously mentioned, code-switching is one of the multiple plurilingual instruction strategies. Code-switching (CS) can be described as "alternating between two languages or varieties between sentences or in one single sentence for ease of communication" (Galante, 2021 p. 3). This description states that code-switching is done between two languages. Similar to Galante's description, Bista (2010) describes code-switching as "mixing words and phrases from the two tongues together during the course of speech or writing" (p. 2). However, another definition states that it is "the practice of alternating between two or more languages or varieties of languages in a conversation" (Memory, Nkengbeza, & Liswaniso, 2018 p. 56). In contrast to Galante's and Bista's definitions, this one has a more open view of code-switching. To support the idea of code-switching happening between more than two languages, Memory et al. also state that it is "the act in which the speaker diverts from their language, dialect, or speaking style in order to suit the listener's environment" (2018, p. 56). For the development of this research synthesis, we will center on the wider view of code-switching based on Galante's and Bista's definition.

In Bista's research (2010) about code-switching among bilingual students, he identifies two types of code-switching. The first one is code-mixing. He describes that when using the language, "the shift is done in the middle of a sentence with no interruptions, hesitations, or pauses that indicate a shift" (p. 3). An excellent example is when speakers are talking in their first language

and without any hesitation or stop, they say or two words in their second language, and then immediately come back to speak in the first language again, without hesitating when doing the shift. The second type of practice is called code-changing, Bista (2010) describes it as "transferring focus from one language to another" (p. 3). An example is when the speaker is using his/her first language in a conversation but from one moment to another starts the next sentence in the second language and continues speaking in that language. Both situations are commonly observed in bilinguals. Not just those with a high level of proficiency in both languages, but also in those who have an A2 level (high beginners). It is common for students with a low proficiency level code-switch to try and communicate complete ideas when they do not have the necessary vocabulary to structure their sentences.

Even though using other languages in class is heavily promoted in plurilingual pedagogy, in the EFL classroom context code-switching should be done moderately, not word by word (Memory, et al., 2018). Besides, in previous studies researchers mention that "it is used when they (students) cannot understand a situation in a topic" (Abiria, Early, & Kendrick, 2013, p. 577), and not to teach the whole lesson.

In his article, Bista also mentions that "code-switching can be a useful strategy in classroom interaction if the aim is to make meaning clear and to transfer the knowledge to students in an efficient way" (2010, p. 16). In addition, another study that supports his statement says that "code-switching in EFL classrooms helps learners understand difficult aspects of the lesson taught and therefore are able to follow instructions" (Abiria, et al., 2013, p. 56) in addition to this "...it helps learners with English learning difficulties participate, and it helps them to express themselves. Also, code-switching helps teachers manage the classroom" (2013, p. 56).

In research reported by Memory et al. (2018), was found that the use of code-switching "provides opportunities to communicate and enhance their understanding", is "time effective", is "beneficial for students' understanding", makes "students feel more confident and comfortable", and "helps students with lower performance to be able to follow the lessons" (pp. 57-58). However, the researchers also found a couple of negative effects to be that "learners might get used to just being taught in their L1", it "can affect teachers who only speak English", and that "students may not pay attention anymore" (Memory, et al., 2018, p. 58).

I contacted Dr. Daniele Moore, one of the main researchers in the plurilingual field. She has previously done research regarding code-switching. When asking her about her experience with the use of code-switching in the classroom, she stated that "...CS is important for learning, as it highlights points of tension in the learning process, opens up for meaning and content negotiation, and enriches the conceptualization/decentration (as you access new concepts through two or more languages)" (D. Moore, Direct communication, 2021).

Factors that influence code-switching in EFL classrooms

Even though EFL programs do their best to promote an English-only environment, code-switching will always have a place in their class. There has been research carried out to find out the factors that influence students and teachers to recur to this tool. Results from the study factors of code switching among bilingual English students reported by Bista (2010), showed that some factors are "there are no similar words in the target language, they didn't know the word, to fill a gap in communication, because it's easier to speak, to avoid misunderstandings, to add emphasis, and for privacy" (p. 12).

Furthermore, in an entry from FluentU (Gardner, n.d.), they describe some reasons why teachers code-switch in their classes. The first reason they mention is to address complex topics. When a lesson is too complicated for students to understand in the target language, teachers may switch to the native language to briefly explain. The second reason is to build rapport. As previously mentioned, students may feel stressed with an English-only environment thus teachers sometimes try to create a relaxed and supportive environment at the beginning of the class to chat in the students' native language. The last reason mentioned is to clarify instructions. When assigning a task, if the instructions seem to be too confusing for students, the teacher will utilize their first language to clarify any doubts, this is done to save time because in a class time is limited.

Masna (2020) reports another research study about factors that lead students to code-switch in an EFL classroom. It was found that one of the reasons for using the mother tongue was that students felt more comfortable speaking in their native language. The second reason was that students use it among their friends to get their message across without complications. The third reason mentioned was to avoid misunderstandings so that people around them could understand them. The last reason was that code-switching was used to communicate important information that could not be explained in the target language.

Reflection and Conclusion

In Mexican EFL programs, teachers are asked to only use English, there are some cases where Spanish is permitted. However, the belief that students should be completely immersed in English, so far to the extent of thinking in English, is the most notorious. Some teachers even place signs in the classroom that read things like "English only", "no Spanish", or other phrases of those sorts. The intent behind such practices is understandable, to push students and expose them to use the target language. Still, as a person who has been in the language learner's position, I know from experience that these situations can become stressful at some point. In addition, in some cases, students may feel intimidated, and this would result in lowering their participation instead of encouraging it. On the other hand, it is also known that every student's learning process is different, and this situation might affect them.

As mentioned before, developing a second language with only monolingual pedagogy is unrealistic. Even if the teacher carefully chooses every step, word, and explanation for the lesson to be completely given in English, plurilingual practices will always be present among students. In this case, students will make use of code-switching to ask the meaning, the direct translation, or to explain a concept that is too complicated for them to explain in the target language.

As teachers, it is our duty to find strategies that can improve classes and provide students with a more enjoyable environment so that their learning experience does not become hindered by stress or nervousness, and instead, they achieve better results. In the case of English as a foreign language (EFL) classroom, it is common for students to become stressed during their classes. Learning a new language will always be an exciting and nerve-wracking experience. However, on top of the fear and shame that comes with mispronunciations or common grammatical mistakes, there are situations where students are not allowed to use their native language during class. This type of practice can make students have a harder time understanding what they are being taught, generating a sense of uneasiness or anxiety.

Some teachers affirm that English is best learned in an environment that obligates students to think and speak in the target language. Although it is true that students have better pronunciation and listening comprehension if they practice as much as possible, this may not work the

same way for all students. Throughout the multiple research projects regarding plurilingual methods that have been mentioned in this article, the authors agree that there are several benefits in the use of the first language.

Research on plurilingual instruction and code-switching can help teachers know different points of view regarding methods they can apply in their classroom. It is important to find a balance between the uses of the target language and the first language. As a result, teachers can have a wider variety of options for class activities, explanations, examples, and resources. Additionally, students can feel more comfortable when solving their doubts if they do it in their native language. A clear example is completing their ideas to avoid interrupting the flow of their conversation, then coming back to the part where they used Spanish and, with the teacher's help, translating it to English. In this imagined scenario, there are different instances where the first language can serve as a tool for a better comprehension of the target language.

It is also important to add that there must be a balance between the use of the first language and the target language. Code-switching should be considered a tool to fill in the gaps that could arise throughout the lesson. In a context, as described in this document, Spanish should not take over the lesson, the class focus should still be English. There is a huge risk in using more Spanish than English during the class though. There is a possibility students get used to relying too much on their first language. In consequence, students will not use the target language as much as they should. Therefore, teachers should make wise decisions on when the use of code-switching is necessary and beneficial! and when it is not.

Although there is a wide variety of research studies about the use of plurilingualism in the language classrooms, there are very few that were done about EFL students whose first language is Spanish and in the Mexican context. To improve our current programs in this context, it is necessary to expand our view of how language is developed. Nowadays with the help of new technologies and the current online modality, languages are becoming more globalized. Therefore, we need new language programs that are more linguistic and cultural inclusive in Mexico.

References

- Bastian, T. M. (2001). Strategies for monolingual instructions to use when teaching. Theses Digitization Project [Dissertation]. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd-project/1742>
- Bista, K. (2010). Factors of Code Switching among Bilingual English Students. *English for Specific Purposes World*, 9 (29), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525827.pdf>
- Council of Europe. (2006, February). Plurilingual Education in Europe 50 Years of International Cooperation. Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/plurilingualeducation_en.pdf
- Galante, A. (2021). Affordances of Plurilingual instruction in Higher Education: A Mixed Methods Study with a Quasi-experiment in an English Language Program. *Applied Linguistics* 43 (2), 1–25. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Vasic, J. (2020). English-Only Is Not the Way to Go: Teachers' Perceptions of Plurilingual Instruction in an English Program at a Canadian University. *TESOL Quarterly*, 54 (4), 980-1009. <https://doi.org/10.1002/tesq.584>
- Gardner, A. (n.d.). Is Code Switching Always a Crisis in the Classroom? How to Successfully Allow or Avoid /t. Retrieved November 29, 2021, from FluentU. <https://www.fluentu.com/blog/educator/code-switching-in-the-classroom/>
- Abiria, D., Early, M., & Kendrick, M. (2013). Plurilingual Pedagogical Practices in a Policy-Constrained Context: A Northern Uganda Case Study. *tesol Quarterly* (Special Issue: Plurilingua/ism in TESOL), 47(3), 567-590. doi:<https://doi.org/10.1002/tesq.119>
- Marshall, S., & Moore, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Masna, Y. (2020). EFL learners' code-switching: Why do they. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 8 (1), 93-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v8i1.6662>
- Memory, N. D., Nkengbeza, D., & Liswaniso, C. M. (2018). The effects of Code Switching on English Language Teaching and Learning at Two Schools in Sibbinda Circuit. *International Journal of English Language Teaching*, 6 (5), 56-68. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Effects-of-Code-Switching-On-English-Language-Teaching-and-Learning-at-Two-Schools-in-Sibbinda-Circuit.pdf>
- Pattison High School. (2021). Pattison High School English-only policy. Retrieved November 29, from Pattison High School: <https://www.pattisonhighschool.ca/english-only-policy/>
- Definitions (n.d.). Plurilingualism. In Definitions. net. <https://www.definitions.net/definition/plurilingualism>
- Trentman, E. (2019, January 25). Multilingua/ism and Plurilingua/ism: Implications for the Language C/ass-room. [Blog]. <https://www.emmatrentman.com/blog/2019/1/25/multilingualism-and-plurilingualism-implications-for-the-language-classroom>
- Turker, Y. (n.d.). Multilingualism versus Plurilingualism Are They Interchangeable. Retrieved November 29, 2021, from https://www.academia.edu/23165658/MULTILINGUALISM_VERSUS_PLURILINGUALISM_Multilingualism_versus_Plurilingualism_Are_They_Interchangeable
- Wichser-Krajcik, E. (2021). A Teacher's Guide to Plurilingual Pedagogy. MA TESOL Collections [Dissertation]. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1761&context=ipp_collection

¹ Is a student at the University of Guadalajara, recently graduated as an English teacher and has been working under PhD Liliana M. Villalobos Gonzalez in research and is the author of the article The Use of Code-Switching Between English and Spanish in Mexican EFL Classrooms. Her main focus is on research is plurilingualism, bilingualism and code-switching. Email: mariana.monroy5035@alumnos.udg.mx



Volumen 18, número 1, 2022

Digital literacies and technology in the English classroom: the hold they have on the student's writing performance

José Ignacio Machaen Barocio¹

Abstract

English language teachers' classes are evolving as time technology does. These are two concepts that go hand in hand since the implementation of online resources is something that is constantly changing. Digital literacies are daily practices every person with a device that has access to the internet does. It involves the use of digital media from searching as well as contributing. This study asks: what is the hold digital literacies have on the students' writing performance? How to improve students' writing performance by applying new literacies and technology in the online classroom? Research showed how the use of affinity spaces within the digital literacies' platforms have positive outcomes in the language learners' written proficiency. Language learners do not need to have the same level of proficiency to work; as a team they will make use of their knowledge and work cooperatively to achieve the goals or tasks that were given.

Keywords: *Digital literacies; affinity spaces; technology; English learning classroom; online platforms*

Alfabetización digital y tecnologías en el salón de inglés: la influencia que tienen en el desempeño de la escritura de los estudiantes

Resumen

Las clases de inglés están constantemente cambiando al ritmo que la tecnología lo hace. Estos dos conceptos van de la mano ya que la implementación de recursos en línea es algo que está en constante cambio. Las alfabetizaciones digitales son prácticas diarias que cualquier persona con acceso a material digital puede realizar. Involucra el uso de dicho material, ya sea solo como búsqueda o como contribuidor. Esta investigación busca responder las preguntas: ¿cuál es la influencia que tiene el desempeño de la escritura de los estudiantes?, ¿cómo mejorar el desempeño de escritura de los estudiantes aplicando tecnología y uso de la alfabetización digital? La investigación mostró resultados positivos en el uso de espacios de afinidad dentro de la alfabetización digital en cuanto al desempeño de la escritura de los estudiantes. Esto debido a que trabajan en conjunto para lograr las metas preestablecidas sin importar el nivel en que cada individuo se encuentre.

Palabras clave: *Alfabetización digital; espacios de afinidad; tecnología; aula de enseñanza de inglés; plataformas en línea.*

Introduction

Digital literacies are communicative practices that take place in online platforms where people can share, express themselves, and interact. They give their opinion according to their point of view and get different ones from the people they interact with, or from other resources. However, it is important to comment that not all interaction has positive outcomes since fake news is commonly spread. This is something a person who is developing digital literacies needs to be aware of and be able to separate the truth from deceit.

These communicative practices can be implemented within the educational context by carrying out affinity spaces in the classroom. These affinity spaces can be from wikis, and forums, to use of platforms such as Google Classroom, Discord, Google Docs, etc. This paper intends to show awareness of how the use of online platforms can help to improve students' writing proficiency. Moreover, it is important to note that digital literacies are constantly evolving as technology is. This means new affinity spaces will appear as time goes by.

Research goes around how to properly make use of technology, digital literacies, and affinity spaces within the classroom. This means, spreading awareness on how to detect fake news versus accurate ones. Additionally, it also focuses on how to implement technology with a purpose within our classes. And most importantly, how the use of online platforms will help our students' writing proficiency since they work as a community, helping each other instead of just doing individual work.

Problem of study

Technology is a tool that is being more used recently due to the change of modality in educational institutions; face-to-face classes have moved to an online modality. Digital literacies are a "new" implementation that was firstly introduced once technology started having a hold on the educational environment. Digital literacies are communicative practices in which students need to work as a community "new literacies are situated practices that involve people inscribing meanings collaboratively within settings of being involved in shared purposes and activities" (C. Lankshear, personal communication, September 21, 2021- Complete answer in Appendix 1). Nowadays, these activities are taking place in affinity spaces; places where communication and information are shared by multiple people.

Digital literacies imply the use of different linguistic skills such as writing, speaking, reading, and listening. This paper focused on how the use of digital literacies may help to improve the students' writing performance. Studies about the use of digital literacies have reported positive results on the students' writing performance as seen in *Digital Composition in a Second or Foreign Language* by Christoph Hafner (2013).

It is also important to mention that as technology evolves, so do digital literacies. This is a fact since the implementation of technology in the classroom is something that was not real 80 years ago, but it is now, and how people used technology as a teaching tool 20 years ago is not the same as it is nowadays.

Research questions

The focus of the present study is on the students' writing performance and the use of digital literacies in affinity spaces to help them improve it. The questions, we try to answer, are the following:

1. How is it that new literacies have a hold on the student's writing performance?
2. Does the implementation of new literacies and technology in the online classroom have a positive outcome on the student's skills development, specifically on their writing?
3. How to improve students' writing performance by applying new literacies and technology in the online classroom?

Research synthesis

Research synthesis was conducted to get information on how digital literacies have a hold on the student's writing performance and how online platforms and tools could be implemented in affinity spaces for students to work. Professionals in the area were contacted to get their insight on the subject matter and how they see the relationship between digital literacies and student's writing. Lankshear answers the question saying that “the point about new literacies is that they are meaning-making practices that are mediated by texts but are other modes that people use to try to communicate meanings” (C. Lankshear, personal communication, September 21, 2021). From the standpoint of new literacies, people's "writing performances" are always situated, contextualized, and undertaken as part of pursuing and realizing communicative purposes whether they are literal texts, or transcripts of images, tables, etc.

The use of digital literacies – new literacies – within the education context can be presented as practice activities in which students have to work as a team to convey a message through communication. This goes beyond writing – can be presented as an image, animation, video, etc. – but the focus of this study will be on the writing of students and how they can implement other means, as mentioned before, to communicate their work. From this standpoint, information from different professionals was gathered by reading and analyzing their publications. Three topics will be discussed; first, the meaning of *new literacies* will be explained and analyzed from different points of view. Then, different *affinity spaces* will be explored. Lastly, the use of technology in the classroom will be studied by addressing the perspective of different researchers' publications and points of view.

Digital literacies

Digital literacy is a concept that emerged in the early 1990s and was coined by Paul Gilster when he described it as “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers and, particularly, through the medium of the Internet” (Gilster, 1997 as cited in Knobel and Lankshear, 2006). Digital literacies are “newly” applied practices that look for the implementation of technological tools in the classroom. This has been an issue for new literacies researchers and scholars since they had to create a perspective on how these literacies were going to work and how they were going to change in the future.

Nevertheless, this is not a current problem, since “a considerable corpus of research and scholarship has emerged during the past 15 years undertaken from a sociocultural- New Literacies Studies perspective” (Knobel and Lankshear, 2014, p. 97). New literacies are practices newly introduced, this is due to how technology has been fastly evolving in the last decade, more social media spaces where interaction can occur which implies more use of new literacies.

As mentioned before, digital literacies focus on the work the students will produce as a community, this has its pros as the students do not need to be on the same level of knowledge for them to properly work; they tend to mutually support each other while learning from their classmates. In addition, their products need to be related to everyday purposes as Knobel and Lankshear (2014, p. 97) said “this work focuses on skills, knowledge, and tools in use within social practices where participants are undertaking tasks and pursuing purposes in a range of everyday settings”. This is due to how the educational system works; preparing the foreign language learner to be able to properly function in real-life situations. With this in mind, it is important to highlight how digital literacies are not only focused on the educational environments – which will be the focus of this paper – but the use of digital literacies can go beyond the classroom, it involves the social online interaction and the manners and proper way of communicating depending on the digital setting where conversations are held.

When it comes to the use of digital literacies, first an argument of what falls under the term and what does not need to be made. Digital literacies are practices people encounter in their daily life, from blogging, websites, fanfiction, social media posts, etc. However, these terms alone are not digital literacies as such “the names do not each refer to a unitary digital literacy. The social practices of any two bloggers may seem as different from each other as writing an academic paper is from emailing a parent, spouse, or sibling” (Knobel and Lankshear, 2006, p. 14). The social practices that happen within these different platforms or online mediums are what make them digital literacies.

Nevertheless, the focus of this paper is to look at digital literacies with an educational scope. That being said, it needs to be stated that the information that is found in these different platforms where “digital literacies” take place is not always real information “instead, information increasingly becomes a resource for participation in affinity practices where concerns about «truth» and manipulation risks are replaced by concerns for social relations and participation” (Knobel and Lankshear, 2006, p. 12). The practice of digital literacies needs to be taken to affinity spaces where people that interact will only bring “real information”, or that will interact only after researching the discussed topics.

This is a big concern that needs to be foreseen by the teacher who is thinking about implementing digital literacies and affinity spaces in an education environment. Language learners need to develop critical thinking for them to put into practice the strategies learned on how to communicate using these resources. Moreover, “«literacy» refers to abstracted «skills» or «techniques» – mastery of the technology of alphabetic text/print – and learners are taught to encode and decode as preparation for reading and writing in diverse settings” (Knobel and Lankshear, 2006, p. 12). Students need proper preparation to be able to identify the needed or

accurate information and to decode it from the one that is not or seems to be over-processed – this means, low-quality information.

Different servers can work as affinity spaces for people who want to communicate and share information that they have learned to spread their knowledge. Wikis are a great example of this type of affinity space Knobel, and Lankshear (2009) “wikis are not like static web pages whose content is controlled by the website owner or webmaster. They are more like a shared, online writing space supporting embedded links to other pages internal or external to the wiki” (p. 631) the most popular wiki is Wikipedia. Wikipedia is a great example of how a wiki works since everyone can edit the content shared in the platform and the different subareas; moreover, you can include images, graphics, audio, videos, etc.

Alternatively, the fact that wikis are public for everyone to contribute makes them not a completely safe space for a group of students that have a mutual goal “participants learn (about) digital literacies by engaging in digital literacies, within the supportive environment of what Gee (2004) called an “affinity space” (pp. 85–87). In such spaces, participants interact with kindred spirits who have different levels of knowledge and expertise across different areas of competence” (Gee, 2004 as cited in Knobel and Lankshear, 2009). The best way in which a teacher can implement affinity spaces is by creating circles or small communities in which the people involved are aware of the same topic and they share something in common. This can go from studying in the same institution to sharing interests. This will make everyone who is involved feel safe and sure they will get accurate knowledge from within the community.

The use of digital literacies is – somewhat – a new implementation in the classroom. There were many perspectives when talking about the use of them in the language learning environment, multiple opinions regarding the response of the learners were made concerning the fact that digital literacies may not be seen as something that learners gravitate towards to “a [third] problematic assumption within the educational discussion of the social web is the notion that current generations of young people are inherently attuned to such technologies.” (Selwyn, 2009, p. 77). It is important to note that this paper was published in 2009, back in the day the perspective of multiple people was different, there was not a lot of hope for online programs where digital literacies could be implemented. This has completely changed due to COVID-19 and how it forced multiple institutions to change their face-to-face programs to a full online modality.

How programs used to work before COVID is completely different from how they started working post-COVID “the debate over the social web and web 2.0 in education has only just commenced, and a great deal of (re)thinking is required before the likely benefits of such technologies can be realized” (Selwyn, 2009, p. 81). Institutions and teachers – that were new to the use of technologies within the classroom – had the challenge to start implementing online resources and/or platforms in their courses/classes. This was something that needed to be assessed in full force to have the best outcomes; consequently, it generated a generous number of researchers that started looking for answers.

Finally, when implementing digital literacies – or new literacies – their purpose needs to be stated. A fine line exists between using them and technology as resources for learning to just using

technology, since the modality of the course may be online. Educators need to be prepared and aware to start implementing technologies in their classes since “it is clear that effective media education depends upon teachers recognizing and respecting the knowledge students already possess about these media – while also acknowledging that there are limitations to that knowledge, which teachers need to address” (Buckingham, 2006, p.32). It is then important to know what the purpose of implementing technology and digital literacies in the classroom is. In addition, educators need to be aware of how much their students know about using different platforms or online tools. Digital literacies need to be done once the learners know the meaning behind the activity; if this process is not stated the affinity space might face interference from within the community; consequently, creating a threatening environment for learning to happen.

Affinity spaces

Digital literacies take place inside affinity spaces, a concept first introduced by James Paul Gee (2004). This author says that affinity spaces are places or sets of places “where people can affiliate with others based primarily on shared activities, interests, and goals, not shared race, class, culture, ethnicity, or gender. They have an affinity for a common interest or endeavor (p. 67). In affinity spaces, people with different levels of knowledge gather around an activity that they are interested in. This creates a safe space for learning for the ones that may not have enough knowledge, and improvement for the ones who have more and need to communicate their wisdom.

As stated before, in affinity spaces there is a wide variety of participants with different levels of knowledge. In different spaces, some people have a particular role, the ones who possess more knowledge being the e-tutors. E-tutors have shown positive results when it comes to learning within affinity spaces an example is given by Li and Yang (2013): “e-tutors reflected that the Google.doc provided them with meaningful peer interactions, which would not have been easily achievable using the traditional writing technique” (p. 88) this learning method was something new for the participants since they were not used to having personalized feedback that was directed towards just them, creating a safer environment in their learning, giving them more control over their mistakes.

The use of e-tutors is something that if implemented in the correct way and form will bring positive results to the learners and the tutors. However, it is important to state that e-tutors need prior preparation to be able to have a proper role and control over their groups.

Affinity spaces can occur wherever educational interaction between two or more people can take place, wikis can be implemented as well as the use of online platforms such as forums, wikis, online servers, etc. As previously mentioned, this paper focuses on the use of affinity spaces in an online modality. An example of an online platform for affinity spaces to happen is Google.doc. Fotos and Brown (2004) mention that “over the last decade, computer-assisted language learning (CALL), which integrates information technology and English writing, has received increasingly more attention due to the rise in Internet-based learning” (Fotos and Browne, 2004 as cited in Chuan Li and Yang’s, 2013, p. 79). In recent years, the use of CALL has strongly increased over

time and the implementation of technology in the language classroom has been a must due to the change of face-to-face modality to fully online courses.

As an instance of what was mentioned before, affinity spaces are not merely to be used as online platforms; they can be implemented in face-to-face modalities or the flipped classroom. Digital literacies can take place in a flipped classroom modality, an example of it is the implementation of a clicker aided flipped classroom: “students were required to answer questions raised by the teacher in class through anonymous polling, which was realized through the clicker system” (Yu and Wang, 2016, p. 302). By implementing this technique, the teachers were able to generate communication and dialogue between the students, they were encouraged to discuss their answers before using the clicker to choose their answers.

The use of a clicker showed positive results since it made the dynamic of the classes different. However, the teacher lacked preparation to be able to perform well in both modalities. Since this paper intends to cover the use of affinity spaces in an online modality by implementing digital literacies, it is important to state that the students' performance will change depending on the modality, that is, if the classes are asynchronous or synchronous. In 2020 the world was forced to start with online classes, this change made mixed classes more prominent. Students' performance changed based on the type of classes they had. Nada Bin Dahmash's (2021) research conclusions showed that asynchronous classes were beneficial for the students since the programs had to be more flexible for them and were complemented by the synchronous English writing class, helping them to improve their listening and pronunciation skills in a safer environment. This study also shows that students' results have proven to be better in affinity spaces during asynchronous classes since they had a wider range of digital literacies to use, whereas, in synchronous classes, they only had the feedback provided by their teacher and classmates.

Affinity spaces also tend to happen in an “indirect way”. This can be seen in different social media platforms like Twitter, Facebook, Instagram, or YouTube, where people tend to debate or share information about a certain topic. TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages – is mainly focused on teaching digital literacies in print-based affinity spaces. Hafner et al. (2013) say that “the kind of digital literacy practices that are at issue here tend to be marginalized in the mainstream TESOL classroom where instruction remains primarily focused on a curriculum conceived to promote the language skills necessary to operate in print-based environments” (pp. 812-813). It is important to clarify that the interaction that happens in a face-to-face modality is not the same as the one that occurs online. TESOL suggests started implementing independent digital literacies in which the student interacts on the mentioned social media platforms to open their affinity space horizon.

On the other hand, it is important to clarify that digital literacies are not only written communication, but they also involve more than interacting, deducing, and being able to read images, ads, graphics, etc. They are part of the survival skills students will achieve by interacting among different affinity spaces. Eshet (2004) mentions that “socio emotionally-literate users can be described as those who are willing to share data and knowledge with others, capable of information evaluation and abstract thinking, and able to collaboratively construct knowledge”

(Eshet, 2004, p. 102). Digital literacies within affinity spaces help the learners to build their cognitive knowledge to identify and separate false information and reliable sources.

Technology in the English classroom

Digital literacies go hand in hand with technology, without it they would only be literacies. The implementation of new literacies, as mentioned earlier, was to start adapting education in this new age of technology. However, these are not new practices, the use of technology is something teachers have been doing for a long time to encourage the learners' autonomy. Varas Giler et al. (2018). mention that "although teachers use programs in their classes, they do not know high impact applications such as Audio Boo, Blogger, Podomatic, Voice Thread" (p. 1). In this study, they found out that the use of technology within the classes helps and encourages the learners' motivation and autonomy. Learners and teachers tend to look for online platforms in which they can practice the language by using forums, commenting on blogs, or even using online tools for practice. Despite this, it is important to mention that students and teachers need to have previous knowledge of how to search for accurate data – implementing digital literacies – to have a proper learning acquisition of the language.

Implementing digital literacies in the English classroom is a practice that takes time for the learner to master since as Hafner et al. (2015) say: "when learning to read, language learners need to develop a host of information management strategies: how to find texts online, evaluate those texts, distinguish genuine from fake websites, and so on" (p. 1). This means that besides using the language as a communicative tool, which is part of the main goal of digital literacies. The learner needs to develop a strategic judgmental mindset to discard fake information and to be able to collaborate by presenting accurate input in these digital areas that could go from wikis to social media platforms.

Technology has created different online affinity spaces where digital literacies take place. In those, language is used in a non-traditional way because "language use in online spaces is more fluid, often drawing on a form of global English, which may be mixed with other codes" (Hafner et al., 2015, p. 3). The language learning/practice process of the people involved in online classrooms is different from the traditional one, where a standardized use of language is taught in face-to-face contextual environments.

Technology is a wide term in which digital literacies fall under. Digital literacies are tightly connected to communicative skills, writing, and speaking. Moreover, writing using digital literacies needs to go beyond only producing written texts, it needs to involve more of what digital literacies stand for. Hafner (2013) says that "one way of looking at digital literacies is as the sets of skills and abilities that are necessary to accomplish socially situated reading and writing tasks, drawing on a range of digital tools—reading and writing with digital media" (p. 830). By implementing "more" digital literacies it is intended that the learners need to use digital tools in their work, this can be done by using images, videos, graphics, or audios, but also keeping in mind that the goal is for them to use a specific skill, in this case, writing. This author also says that it is important to revise "the processes and social relationships involved in writing, especially the potential role of collaborative authorship, remixing and the role of the reader" (Hafner, 2013, p.)

since remixing is the act of mixing previous information from others while adding the personal experience a person may have, or the knowledge learned through research.

The use of technology in the English classroom needs to cover two main topics: participants – teachers and students – need to be familiar with the tools and to keep in mind the reasons to use technology. Students in an English classroom often have different needs. Since teachers oversee tackling all those needs, it is recommended that they “perform technology-based activities according to the needs of the students, yet the students often do not know about the activities performed through the utilization the results of technology-based teaching often rely on the usage of the technology” (Barzani, et. al. 2021, p. 35). Nevertheless, technology needs to be used mindfully, strategies need to be settled and reasons behind the use of it. Students also need to be able to implement their knowledge to move around the different tools to make this process significant for them and enrich not only their language learning process but their new literacies learning process.

Lastly, it is important to mention how digital literacies emerged. They started to function since technology is an ever-changing tool that will continue to be under construction; and to keep developing different areas, sites, forms of use, etc. Digital literacies need to be implemented as areas that will continue to evolve and change as Tour (2020) well said “the role of the formal learning settings is to prepare students for this ever-changing nature of digital literacies rather than to equip them with a complete set of skills” (p. 4). It is then important for the teacher to help learners acquire skills so they can perform autonomously instead of giving specific commands that may not help them evolve and adapt to the changes in technology.

To summarize, the development of digital literacies involves the implementation of technology and the use of remixed information gathered from different affinity spaces; applying new literacies when creating a product using technological tools which might be used by others through remixing.

Conclusion and reflection

The main purpose of this research was to study the relationship between digital literacies and the students' writing performance and how the implementation of such could be used for improvement; positive results were perceived in different authors' work. As mentioned throughout the sections of *Digital Literacies and Technology in the English classroom*, students will be able to use all the resources they find on the internet – digital literacies – to accomplish their goal, in this case, improving their writing skills. This will happen by using online affinity spaces. As discussed in the section *Affinity spaces*, in these places students can interact no matter their proficiency level working as a team. Since these interactions happen in an online mode, students will have to use their writing skills to communicate their needs, opinions, and contributions to their tasks.

New literacies are in a way new practices that take place in online spaces where communication and sharing ideas/points of view are discussed. This is an important fact for the foreign language teacher since the implementation of technology in the classroom is something

that has been and will be continuously evolving along with the newest sites, webpages, social media platforms, etc.

The main use of language is to convey ideas, express points of view, and most importantly to enhance communication which can occur in oral or written form. This paper focuses on how the online interaction that happens among people who may share similar likes – or dislikes – use English as a foreign language to communicate and share ideas, points of view. It also tried to address how people can back up their ideas by using accurate information and being able to distinguish fake news that is found in online sites.

The use of affinity spaces within digital literacies – new literacies – is something that language teachers should implement in their classes to promote and polish writing skill. These spaces allow students to act as a community in which they can help/monitor each other when expressing their opinions about a specific topic. Students who have a higher level could even take the role of an e-tutor by providing direct feedback looking for improvement in the writing of their classmates.

Affinity spaces outside the classroom can be found in social media apps where written interaction usually occurs. By providing classmates a controlled affinity space they might be prepared to interact with people from around the world with a new mentality, one that can help them discriminate information for them to be able to express their opinions properly instead of mixing fake sources with accurate ones. Additionally, by practicing their writing in a safe space – the educational affinity space – they might be able to perform better without being afraid of making mistakes and making them less frequently.

References

- Bin Dahmash, N. (2021). Synchronous and Asynchronous English Writing Classes in the EFL Context: Students' Practices and Benefits. *Arab World English Journal (AWEJ)* 12 (2), 93-108. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.7>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1 (4), 263–276. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/>
- Fotos, S., and Browne, C. (Eds.). (2004). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Varas Giler, R. C., Albarracin Matute, J. C., and Serrano Quevedo, Í. M. (2018). Valuation of using technology in the teaching of English. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valore*, 6 (Edición especial).
- Hafner, C. A. (2013). Digital Composition in a Second or Foreign Language. *TESOL Quarterly*, 47(4), 830–834. <https://doi.org/10.1002/tesq.135>
- Hafner, C. A., Chik, A., and Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning and Technology*, 19 (3), 1–7.
- Hafner, C. A., Chik, A., and Jones, R. H. (2013). Engaging with digital literacies in TESOL. *TESOL Quarterly*, 47(4), 812-815.
- Barzani, S. H. H., Aslam, M. Z., and Aslam, T. (2021). The role of technology in ELL classes in Turkish Republic of Northern Cyprus. *International Journal of Language Education*, 5(2) <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i2.14109>

- Knobel, M., and Lankshear, C. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(01), 12-24.
- Knobel, M., and Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of adolescent and adult literacy*, 58(2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Knobel, M. and Lankshear, C. (2009), Wikis, Digital Literacies, and Professional Growth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52: 631-634. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.7.8>
- Lin, W. C., and Yang, S. C. (2013). Exploring the Roles of Google. doc and Peer e-Tutors in English Writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 12 (1F), 79-90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017168>
- Selwyn, N. (2009). Challenging educational expectations of the social web: a web 2.0 far? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4(02), 72-85. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2009-02-02>
- Tour, E. (2020). Teaching digital literacies in EAL/ESL classrooms: Practical strategies. *TESOL Journal*, 11(1), <https://doi.org/10.1002/tesj.458>
- Yu, Z., and Wang, G. (2016). Academic achievements and satisfaction of the clicker-aided flipped business English writing class. *Educational Technology and Society*, 19(2), 298-312.

¹ Is a former student from the bachelor Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera at the University of Guadalajara. He has been teaching English for more than two years at PAL (Programa Abierto de Lenguas) at the University of Guadalajara. As well as at CELE UNIVA in the Medicine ESP program, at Marista University, and the Kids & Teens and Professional program. He took part in the FIIID's 2018 poster session as part of the Transcultural Communication as Experienced in the Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera. He presented the topic "Digital Literacies and Technology in the English Classroom: the hold they have in the students' writing performance" a research synthesis project at the FIIID 2022 and the LIDILE Convention XXVIII "Back in the Game, La Nueva Normalidad Educativa" 2022.
Email: jose.machaen6004@alumnos.udg.mx



Volumen 18, número 1, 2022

Exámenes departamentales. Instrumento de evaluación para una asignatura de la enseñanza de lenguas

José Manuel Casillas Domínguezⁱ

Lilia Martínez Lobatosⁱⁱ

Laura Emilia Fierro Lópezⁱⁱⁱ

Resumen

La evaluación educativa es parte importante en todo programa de estudios debido a que permite conocer el grado en que los estudiantes van adquiriendo las competencias establecidas en las asignaturas y en el perfil profesional. Sin embargo, la evaluación se debe llevar a cabo con responsabilidad y debe tener un seguimiento. En este estudio, se analizaron los resultados del examen departamental de la asignatura Morfosintaxis de la Segunda Lengua para conocer el índice de homogeneidad entre los estudiantes que llevaron la materia de Morfosintaxis de la Segunda Lengua con diferentes docentes. Para conocer el índice de homogeneidad se usó el método cuantitativo. Primero, se analizaron los resultados del examen con apoyo del programa Excel y se obtuvieron las medidas de tendencia central como la media y mediana. Por otra parte, se analizó el índice de dispersión de los resultados aplicando fórmulas para identificar la desviación estándar y la correlación de Pearson. No obstante, al revisar los resultados del examen surgieron dudas sobre la calidad técnica del examen al encontrar que todos los grupos evaluados obtuvieron una media general baja. Por tal motivo se decidió usar el *Test Analysis Program* (TAP) para identificar el índice de dificultad y la capacidad de discriminar de cada uno de los reactivos. Como resultado de estos análisis se encontró que existe cierto índice de homogeneidad. Sin embargo, el examen es considerado difícil debido a que cuenta con una media general baja y por el número de ítems en el examen considerados como difíciles.

Palabras clave: *Exámenes estandarizados, evaluación, medición, análisis, currículum.*

Department exam. Assessment instrument for a language teaching subject

Abstract

Assessment is an important part of any educational program. It lets us know the degree to which students are acquiring the competencies established in each class and in an educational program. None the less, assessment must be done with responsibility and it must have a follow up. In this study, we analyzed the results of the department test for students who take the class named, "Morfosintaxis de la Segunda Lengua" to know the degree of homogeneity amongst students taking the same class with different teachers. To know the degree of homogeneity we used the quantitative method. We first analyzed the results of the test with Excel in order to know the mean, standard deviation and the Pearson correlation. None the less, as we analyzed the results from the exam, we started having doubts on the technical quality of the exam because all the groups that were evaluated obtained a low general mean. Because of this, we decided to use the program called, "Test Analysis Program (TAP)" to identify the item difficulty and the item discrimination in every item. As a result, of this analysis we found evidence of homogeneity, but the test was considered difficult because of its mean which is low and because of the number of items that were considered to be difficult.

Key words: *Standardized exams, testing, measurement, analysis, curriculum*

Introducción

Los procesos de evaluación de aprendizajes desde perspectivas estandarizadas han mostrado ventajas y desventajas, así como muy diversas discusiones en las instituciones. Se presenta como una alternativa en la educación superior para verificar el logro de aprendizajes, principalmente en aquellos planes de estudio diseñados bajo competencias centrados en alcanzar aprendizajes esperados de manera estandarizada. Se podría considerar como una opción para los momentos o etapas iniciales de la formación profesional que se caracterizan por poseer troncos o asignaturas comunes a carreras diferentes o bien a asignaturas comunes entre unidades académicas. Desde la gestión curricular facilita la organización del trabajo académico de los profesores, el logro de aprendizajes esperados al uniformar evidencias en las competencias.

Entre las principales limitaciones que muestra la evaluación departamental se podría mencionar a la imposibilidad de generar trabajo académico desde perspectivas de construcción divergente, en las cuales, podría verse obstaculizada la implementación de didácticas que favorezcan el uso de situaciones auténticas o en sitio. Otro aspecto importante se encuentra en que podría perderse la individualidad del estudiante ya que se parte de suponer que todos muestran las mismas características y que, por lo tanto, todos pueden ser objeto del mismo examen.

La evaluación estandarizada o departamental de acuerdo con Linn (2000) tiene antecedentes desde la década de los cincuenta mediante diversos desarrollos donde impactó a las políticas de evaluación y las instituciones. No obstante, se reconoce que a partir de la década de los noventa se han manifestado algunas experiencias donde los exámenes departamentales han cobrado importancia. Hernández, Ramírez y Gamboa, (2018) señalan que la evaluación estandarizada permite una primera aproximación hacia una homologación de una variedad de experiencias de aprendizaje de los estudiantes en una misma disciplina.

La Universidad Autónoma de Baja California, UABC, considera entre las evaluaciones de carácter institucional aquellas que podrá aplicar periódicamente y que revelen el grado de aprendizaje de los alumnos inscritos en un programa educativo para valorar los resultados del proceso educativo. Establece en el Estatuto Escolar (2018), Artículo 78, para los programas de licenciatura a los exámenes departamentales. Las unidades académicas tendrán la atribución de diseñar los exámenes parciales, ordinarios y extraordinarios para que sean aplicados de manera

colegiada bajo la modalidad de un examen departamental. Los cuales de acuerdo al artículo 80, tendrán los siguientes objetivos específicos: I. Conocer el grado de dominio que el alumno ha obtenido sobre la unidad de aprendizaje que cursa; II. Verificar el grado de avance del programa de la unidad de aprendizaje de conformidad con lo establecido en el presente estatuto, y III. Conocer el grado de homogeneidad de los aprendizajes logrados por los alumnos de la misma unidad de aprendizaje que recibieron el curso con distintos profesores.

Serán los profesores de las unidades académicas que compartan asignaturas en común los encargados del diseño de los exámenes departamentales, los cuales se harán de manera simultánea a todos los alumnos inscritos en la misma unidad de aprendizaje, bajo la supervisión del órgano colegiado de profesores del área. El resultado obtenido en la evaluación incidirá en un porcentaje de la calificación que corresponda al alumno. El mencionado porcentaje será determinado por la unidad académica, sin que pueda exceder de cincuenta por ciento. El profesor podrá extenderlo hasta cien por ciento.

Marco teórico

Se inicia este apartado con las definiciones que se consideran esenciales en este trabajo que son:

La evaluación

La evaluación, en términos generales, es formar un juicio sobre el desempeño de una actividad basado en lo que percibimos. Usualmente nuestros juicios son acompañados de decisiones que se basan en dichos juicios y es en estos momentos que debemos asegurar que nuestros juicios tengan un buen fundamento. De acuerdo con Pérez (2014),

La evaluación, por tanto, se caracteriza por ser un proceso que implica la recopilación de información. Posteriormente se interpreta y contrasta con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad que permita emitir un juicio de valor para orientar acciones y tomar decisiones (p. 16).

La descripción sobre evaluación que nos brinda Pérez incluye procesos, recopilación de información, así como interpretación, entre otros elementos que nos ayudan a tomar decisiones en nuestro día a día.

La evaluación educativa

La evaluación dentro del ámbito de la educación es conocido como la evaluación educativa. De acuerdo con Airasian (1996), la evaluación educativa es un proceso en el cual se recolecta información para analizar e interpretar para finalmente tomar decisiones. Como se puede observar, esta definición comparte varios elementos importantes con la definición que presenta Pérez sobre evaluación lo cual hace difícil distinguir entre evaluación y evaluación educativa.

Por otra parte, Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Landino (2022) nos dan una definición más orientada hacia la educación:

...la evaluación puede ser entendida como un juicio que otorga valor a una cosa, hecho o fenómeno a partir de información obtenida rigurosamente, cuya finalidad es tomar decisiones pedagógicas (mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje) o sociales (la institución o el sistema). De esta forma, se desprende que evaluar en Educación tiene una razón de ser particular: ser una tarea inherente al proceso de enseñanza y de aprendizaje para el mejoramiento permanente de los procesos formativos en sus distintos niveles (pp. 56-57).

Esta definición también comparte varios elementos encontrados en las definiciones de Pérez y Airasian, sin embargo, enfocan todos los esfuerzos (análisis, interpretación y toma de decisiones) hacia los aspectos pedagógicos y los procesos de enseñanza aprendizaje, motivo por el cual en este trabajo se adoptó esta definición de evaluación educativa.

El examen

La evaluación se apoya en diferentes instrumentos y herramientas que brindan una mayor objetividad a las decisiones que surgen de dicho proceso. Entre dichos instrumentos, el examen suele ser uno de los instrumentos más usados en la evaluación. Según Saavedra (2001), “históricamente el examen aparece en la institución escolar con la finalidad de determinar el rendimiento de los alumnos y de seleccionar los (rendimientos-selección) para ocupar las distintas funciones de la división del trabajo” (p. 2).

Por otra parte, Haladyna, (2004) define el examen como un instrumento de evaluación que se aplica siguiendo un protocolo de aplicación y tiene como objetivo describir los aprendizajes logrados por los evaluados.

Exámenes referidos al criterio o a la norma

Una vez que se presentan los exámenes los resultados de acuerdo con Fein (2012) pueden ser interpretados dependiendo si son exámenes referidos al criterio o a la norma. Cuando los resultados son referidos a la norma, se comparan los resultados de un evaluado con los resultados del resto de los evaluados en el mismo periodo y con el mismo examen. Cuando los exámenes son referidos al criterio los resultados de los evaluados son comparados con un estándar previamente establecido. La mayoría de los exámenes que se aplican en la escuela por ejemplo son referidos al criterio debido a que las calificaciones van del 0 al 10 o del 0 al 100. En estos exámenes, si un evaluado obtiene un 4 en la escala del 0 al 10, el alumno habrá obtenido una calificación reprobatoria. Si fuera un examen referido a la norma y el cuatro es la puntuación más alta en el examen es probable que el cuatro no necesariamente sea una calificación reprobatoria.

En el caso del examen departamental de Morfosintaxis de la Segunda Lengua, es un examen referido a la norma debido a que las puntuaciones obtenidas por los evaluados son comparadas con las evaluaciones del resto de los evaluados en ese mismo periodo.

Exámenes de alto impacto

Los exámenes de alto impacto se caracterizan por tener un impacto directo al alumno ya sea positivo o negativo. De acuerdo con Mendoza (2015), “un examen de alto impacto es aquel cuyo resultado es empleado para tomar decisiones importantes que conllevan consecuencias positivas o negativas en quienes los sustentan” (p. 170). Algunas de las consecuencias negativas de este tipo de exámenes pueden ser reprobación de una asignatura, no obtener un certificado, no entrar a la universidad deseada, etc.

Todo examen de alto impacto debe ser sometido a una serie de análisis antes de asignarle un valor. De acuerdo con Mendoza (2015), “debido a que los exámenes de alto impacto juegan un papel primordial en la vida de los examinados, es imprescindible que tales exámenes evalúen de manera justa y equitativa a los candidatos que cada año los realizan” (p. 170).

Ítem

El ítem es una unidad de medida dentro del examen en forma de pregunta o enunciado imperativo que solicite al evaluado realizar una tarea con la cual se demostrará el dominio del contenido o habilidad del evaluado. De acuerdo con Osterlind (1998) algunos de los formatos más comunes que puede tener un ítem son preguntas de opción múltiple, relación de columnas y completar enunciados.

Calidad técnica de los exámenes

Al diseñar un examen es importante realizar estudios para determinar la calidad técnica del mismo. Esto se lleva a través de estudios realizados a las respuestas del examen en general y a las respuestas de cada uno de los reactivos. Evers et al. (2013) mencionan que, así como en cualquier otra área científica, la calidad métrica de un examen es necesaria para lograr resultados eficientes.

Por otra parte, Adom, Adu y Atsu (2020) dicen que el enfoque estadístico involucra el uso de análisis estadístico para determinar qué tan bueno es un ítem en términos de dificultad, capacidad para discriminar entre los evaluados y el estado de sus distractores (p. 115).

Aunado a esto, la universidad de Washington (2022) menciona que el análisis de los ítems es importante para mejorar los ítems que serán reutilizados en exámenes futuros, pero también puede ser usado para eliminar ítems ambiguos o que confunden a los evaluados.

Finalmente, tomando en cuenta la información presentada en este apartado sobre evaluación, exámenes, cómo se interpretan los resultados y la calidad técnica de los mismos, se realizaron diferentes estudios al examen departamental, Morfosintaxis de la Segunda Lengua, un examen referenciado en la norma y de alto impacto.

Aspectos teóricos

Para determinar el grado de homogeneidad entre docentes que imparten la misma asignatura, el análisis se centró en medidas de tendencia central como lo son la media y mediana. También se analizó el índice de dispersión de los resultados aplicando fórmulas para identificar la desviación estándar. Finalmente, se apoyó en la correlación de Pearson para identificar si existía correlación entre los resultados de los exámenes y las calificaciones que obtuvieron los estudiantes al finalizar la asignatura.

Por otra parte, con el apoyo de un programa diseñado para evaluar los ítems de un examen, se analizó el índice de dificultad y la capacidad para discriminar de cada uno de los ítems. El índice de dificultad de acuerdo con Fein (2012) es la proporción de los examinados que contestan el ítem de manera correcta.

Finalmente, se analizó el índice de discriminación. De acuerdo con Haladyna (2004) los evaluados con mayores aciertos en un examen tienden a elegir la respuesta correcta de un ítem y los evaluados con el menor número de aciertos en un examen tienden a seleccionar una respuesta errónea.

La media, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es “la medida de tendencia central más utilizada” (p.293). Por otra parte, Guárdia, Freixa, Pero y Turbany (2007) mencionan que esta medida se obtiene al sumar todos los resultados de los examinados y dividirlos por el número de evaluados.

La mediana es descrita por Guárdia, Freixa, Pero y Turbany (2007), como “el punto de distribución que deja el mismo número de casos a cada lado de la distribución” (p.51). Esto se logra organizando los resultados de un examen de manera descendiente o ascendiente. Después, se identifica el resultado que se encuentra justo en el centro.

Es importante mencionar que cuando el número de evaluados es par, se debe de sumar los dos resultados que se encuentran en el centro y dividirlos entre dos para obtener la mediana. Por otra parte, se calculó la desviación estándar. Esta medida es definida por Olmos, Blanchart, Cebollero y Oset, (2012) como “la raíz cuadrada positiva de la varianza (como parámetro se representa por σ) y pretende resolverla dificultad que la varianza tiene al ofrecer valores en unidades cuadráticas” (p. 54).

Asimismo, se realizó un estudio con el apoyo de la correlación de Pearson para conocer si existe relación entre la calificación obtenida en el examen y la calificación final obtenida en la asignatura. De acuerdo con Restrepo y González, (2007) la Correlación de Pearson “Tiene como objetivo medir la fuerza o grado de asociación entre dos variables aleatorias cuantitativas que poseen una distribución normal bivariada conjunta (p.185)”

Por otra parte, para conocer la calidad de los ítems se analizó el índice de dificultad y la capacidad para discriminar de cada uno de los ítems. El índice de dificultad representado por la

letra “P” se define en términos del número de personas que contestan correctamente un reactivo. Entre más sencillo sea el reactivo más elevado será el porcentaje (Anastasia y Urbina, 1998, p.173).

En cuanto al índice de discriminación, Aiken (2003) comenta que ayuda a identificar el número de alumnos con mayores promedios que aciertan un ítem y al mismo tiempo; el número de alumnos con los promedios más bajos que acertaron el mismo ítem. Esta medida nos ayuda a conocer el comportamiento de un ítem y sus distractores, su definición es la siguiente:

El índice de discriminación del reactivo (D) es una medida de la eficacia de un reactivo para discriminar entre quienes obtienen altas y bajas calificaciones en una prueba. Mientras más elevado sea el valor de D, resulta más eficaz para establecer dicha distinción. Cuando (D) es igual a 1.00, todos los examinados del grupo superior y ninguno del grupo inferior en las calificaciones totales de la prueba respondieron el reactivo en forma adecuada. (Aiken, 2003, p. 66).

Los exámenes estandarizados deben ser elaborados con gran responsabilidad, así como ser sometidos a diferentes estudios como los mencionados en esta sección para asegurar que las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos por los estudiantes sean confiables.

Estrategia metodológica

La Facultad de Idiomas tiene como misión formar a profesionistas competentes en la enseñanza de lenguas y de traducción. Con el objetivo de dar seguimiento a las asignaturas con mayor índice de reprobación y asegurar la calidad de los programas de licenciatura que ofrece la Facultad de Idiomas, se identifica a la asignatura de Morfosintaxis de la Segunda Lengua como una de las asignaturas con el mayor índice de reprobación. Esta asignatura es de carácter obligatorio y se ofrece en el segundo semestre de Tronco Común, de las carreras ya mencionadas.

Para mejorar el índice de aprobación de la asignatura antes mencionada, en el año 2017, se aplica por primera vez un examen departamental como parte de su sistema de evaluación interna. En este apartado se detalla el procedimiento que se siguió para analizar los resultados del examen:

Población

El examen departamental de la asignatura de Morfosintaxis de la Segunda Lengua fue aplicado a todos los estudiantes de segundo semestre del Tronco Común de la Facultad de Idiomas, campus Mexicali. En esta evaluación participaron 74 estudiantes pertenecientes a cuatro

grupos que recién habían concluido la asignatura de Morfosintaxis de la Segunda Lengua. Después, se analizaron los resultados de los exámenes con los estudios que se describen en el apartado de diseño de la investigación.

Diseño de la investigación

En este trabajo se usó el método cuantitativo para analizar el examen y los resultados obtenidos por los evaluados. Al analizar el examen se encontró que cuenta con 61 ítems de opción múltiple. Los ítems cubren las cuatro unidades de la asignatura y los 26 temas que la conforman. Cada uno de los ítems cuenta con tres posibles respuestas.

Por otra parte, con el apoyo del programa Excel se realizaron las medidas de tendencia central conocidas como la mediana y media. La mediana se identificó organizando las calificaciones de los evaluados y organizándolas de manera descendente. Después se identificó la calificación que se encontraba justo en el centro del listado con las calificaciones, esta calificación es conocida como la mediana. Esta medida ayudó a identificar, más adelante, la dispersión de las calificaciones.

El programa Excel también ayudó a obtener la medida de tendencia central conocida como la media. Esta medida se obtuvo sumando las 74 calificaciones obtenidas por los evaluados y dividiéndolas entre 74. Este número permitió conocer el promedio general obtenido por los estudiantes en cada uno de los grupos e identificar el índice de homogeneidad. Más tarde se usó esta medida para obtener la desviación estándar de cada uno de los grupos evaluados.

Después, se realizaron análisis con las medidas de dispersión conocidas como la desviación estándar y la correlación de Pearson. La desviación estándar es otra medida aritmética que se considera importante al momento de analizar un examen. Esta medida ayudó a conocer el rango aceptable de las calificaciones obtenidas del examen departamental.

La desviación estándar de cada uno de los grupos se obtuvo de la siguiente forma. Primero se restó la media a cada una de las calificaciones obtenidas por los evaluados de un grupo. El siguiente paso fue obtener la raíz cuadrada de cada una de las respuestas obtenidas. Después, se sumó cada una de las raíces cuadradas y se dividió el resultado de estas sumas entre el número de evaluados. Finalmente, se encontró la raíz cuadrada del resultado obtenido en el paso anterior y se obtuvo la desviación estándar. Este procedimiento se repitió para cada uno de los grupos.

Por otra parte, con el objetivo de conocer mejor al examen de Morfosintaxis de la Segunda Lengua, se llevó a cabo un análisis de la desviación estándar donde se incluyeron los resultados de todos los evaluados de los cuatro grupos. Para realizar este ejercicio se siguió el mismo procedimiento explicado en el párrafo anterior.

Con el objetivo de conocer la relación que existe entre las calificaciones obtenidas en el examen departamental y las calificaciones que los evaluados obtuvieron en la asignatura de Morfosintaxis de la Segunda Lengua se realizó un estudio de la correlación de Pearson. Para obtener dicha correlación de un grupo, en una tabla Excel se colocaron las calificaciones que los evaluados obtuvieron en el examen en una columna y a la derecha de dicha columna se colocaron las calificaciones que los alumnos obtuvieron como calificación final en la asignatura antes mencionada. Después se ordenó al sistema de Excel que realizara la correlación de Pearson entre ambas columnas.

Por último, para analizar los ítems, se usó el programa *Test Analysis Program* (TAP), diseñado por Gordon P. Brooks. En este programa se vaciaron las respuestas y después se alimentó el programa con las respuestas de los evaluados. El siguiente paso fue correr el sistema con la información antes mencionada y se obtuvo una serie de análisis de los cuales destacan el índice de dificultad y la capacidad para discriminar de cada uno de los reactivos.

El índice de dificultad permitió identificar el número de evaluados que contestó de manera acertada cada reactivo. Esto ayudó a identificar reactivos que debían ser revisados y o modificados. De acuerdo con Ebel y Frisbie (1991), un ítem que sea contestado de manera correcta por todos los examinados, o un ítem que todos contesten de manera incorrecta, no contribuye al análisis del examen.

Por otra parte, se realizó un análisis de la distribución de los ítems de acuerdo a su índice de dificultad. Para este análisis se consideró la distribución propuesta por Backhoff, Larrazolo, y Rosas (2000). En esta propuesta sugieren que 5% de los ítems de un examen deben ser considerados fáciles, 20% medianamente fáciles, 50% con dificultad media, 20% medianamente difíciles y 5% de los ítems deben ser considerados difíciles. Para lograr esto, se elaboró una tabla con los porcentajes propuestos ya mencionados y una propuesta de distribución de índices que se adaptara con los porcentajes.

Capacidad para discriminar

El último análisis que se realizó al examen departamental fue para identificar la capacidad de cada ítem para discriminar entre los alumnos que obtuvieron las puntuaciones más altas y los que obtuvieron las calificaciones más bajas. De acuerdo a Fein (2012). En un ítem que funciona bien, proporcionalmente habrá más sujetos con las puntuaciones más altas que los sujetos con las puntuaciones más bajas (p. 151).

En este trabajo, se analizó la distribución de los ítems de acuerdo a su capacidad para discriminar. En este caso, se siguió la distribución recomendada por Ebel y Frisbie (1986) mismos que nos dan parámetros para poder clasificar a los ítems de acuerdo al grado de discriminación obtenido. Ellos comentan que un excelente ítem es aquel que cuenta con un grado de discriminación de .40 o más, un buen ítem cuenta con un grado de discriminación de entre .30 y .39, uno regular va entre .20 y .29; uno pobre entre .0 y .19; uno pésimo entre -.1 o menor. Ebel y Frisbie (1986) también comentan que aquellos ítems con un índice de discriminación de .19 o menor deben ser mejorados o rechazados.

Resultados

Grado de dominio

Para analizar el grado de dominio de los estudiantes sobre la asignatura, se identificó la calificación obtenida en el examen departamental de cada alumno, también se identificó la calificación final obtenida por los alumnos en la asignatura. Después, se compararon los resultados del examen y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la asignatura.

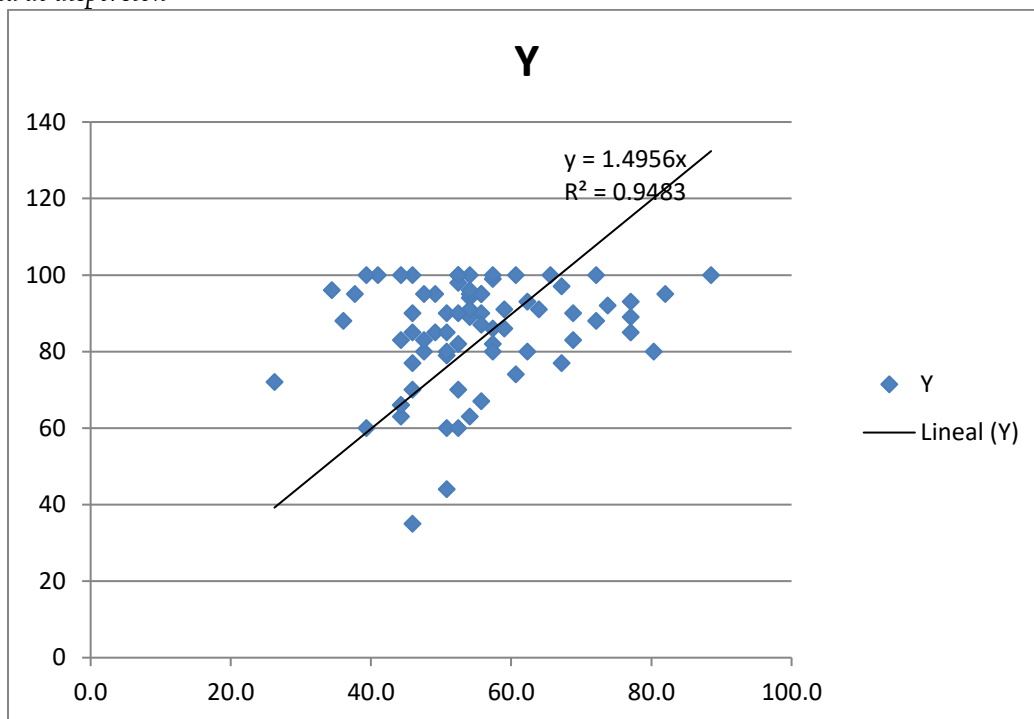
Al analizar los resultados del examen y los resultados de la asignatura se encontró que muchas de las calificaciones no coincidían. Por ejemplo, los evaluados obtuvieron en el examen un promedio de 55% y en la asignatura un promedio de 85%. También se encontró que muchos alumnos obtuvieron calificaciones altas en el examen y calificaciones bajas en la asignatura.

Estos resultados se pueden deber a muchos factores, entre ellos; falta de motivación al presentar el examen departamental, que las evaluaciones de la clase hayan sido más holísticas, que los reactivos en el examen necesitan mejorar su calidad técnica, etc. Sin embargo, no se puede hacer a un lado el hecho de que los resultados del examen no coinciden con las calificaciones obtenidas en la asignatura.

El análisis presentado en los párrafos anteriores llevó a realizar un segundo estudio para asegurar que los resultados obtenidos fueran correctos. Por tal motivo, se llevó a cabo un estudio para saber si existe correlación entre la calificación obtenida en el examen departamental y la calificación obtenida en la asignatura. El estudio se hizo con la correlación lineal de Pearson.

Con este estudio se encontró que existe una correlación positiva, pero baja. Aun así, debido a lo disperso de la correlación se consideró que no es evidencia suficiente para demostrar el dominio de los alumnos sobre los contenidos de la asignatura (véase la tabla 1).

Tabla 1.
Diagrama de dispersión



Nota: Tabla elaborada con información obtenida de los resultados del examen de Morfosintaxis de la Segunda Lengua y las calificaciones obtenidas por los alumnos en la asignatura con el mismo nombre.

Grado de homogeneidad

Para identificar el grado de homogeneidad, se hizo un análisis entre los resultados logrados por los alumnos de la misma unidad de aprendizaje que recibieron el curso con distintos profesores. En este estudio, se identificaron a cuatro grupos; 102, 103, 104 y 105. El grupo 102, obtuvo una media de 32.8 aciertos en el examen de Morfosintaxis de la Segunda Lengua, mismo

que cuenta con 61 ítems; el grupo 103 obtuvo una media de 29.2; el grupo 104 con una media de 31. Y el grupo 105 logró una media de 37.9.

Al analizar estos resultados, se puede apreciar que las diferencias son mínimas, (29, 31, 32, 37). Esta información sugiere que existe cierto grado de homogeneidad, a pesar de que la media obtenida por cada grupo sea baja y poco positiva. Aun así, se sugiere que los docentes que atendieron a los grupos 102, 103, y 104 se entrevisten con el docente del grupo 105 para hablar sobre los métodos que emplea en su salón de clase.

Desviación estándar

Para comprender mejor el examen se llevó a cabo un análisis de la desviación estándar donde se incluyeron los resultados de todos los evaluados para identificar el índice de dificultad del examen en su totalidad. En este ejercicio se identificó que se cuenta con una media general de 33.5 y de una desviación estándar de 7.1. Este dato nos dice que cualquier evaluado que haya acertado entre 26.3 y 40.6 reactivos se encuentra en un rango aceptable para este examen. Esto a pesar de que 26 reactivos acertados de 61 reactivos, con los que cuentan el examen, nos da un porcentaje de 43% de aciertos sobre el 100%. Este resultado nos lleva a pensar que el examen es difícil.

Índice de dificultad

Los resultados derivados del análisis hecho a los reactivos sobre su índice de dificultad indican que la gran mayoría de los reactivos son clasificados como fáciles, dificultad media o difíciles, lo cual le da cierto sentido de simetría en cuanto a la distribución de los ítems. Sin embargo, en la tabla 2 se puede observar que la distribución de los ítems de acuerdo al índice de dificultad es poco asimétrica, de acuerdo a la propuesta de Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000). Se cuenta con más ítems clasificados como fáciles o difíciles de los que debería tener y la cantidad de ítems con dificultad media está muy por debajo de lo que debería ser (véase la tabla 2).

Tabla 2.
Índice de dificultad.

Recomendado	Escala	Ítems	Porcentaje
5% Fáciles	.7- más	13	21%
20% Medianamente fáciles	.6-.7	8	13%
50% Dificultad media	.5-.6	16	26%
20% Medianamente difíciles	.4-.5	10	16%
5% Difíciles	.39-menor	14	23%

Nota: Tabla adaptada de Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000).

Grado de discriminación

Un ítem debe ser diseñado de tal forma que los ítems puedan confundir a los estudiantes que obtiene los promedios más bajos más no a los que cuentan con los promedios más altos.

Tabla 3.
Índice de discriminación.

Mexicali		
Escala	Evaluación del ítem	Ítem
.40-más	Excelente	17
.30-.39	Buena	3
.20-.29	Regular	17
.0-.19	Pobre	20
-.1-menor	Pésima	4

Nota: Tabla adaptada de Ebel y Frisbie (1986), con información obtenida de los resultados en el examen aplicado.

Al analizar la tabla 3 se puede observar que 20 ítems cuentan con un índice de discriminación de .19 o menor lo cual significa que deben ser mejorados o rechazados. También se puede observar que 4 ítems cuentan con un índice de discriminación de -.1 o inferior por lo que se recomienda eliminar dichos ítems. Estos 24 ítems representan el 39% de los ítems en el examen que tienen que ser mejorados o rechazados.

Conclusiones

Los exámenes estandarizados permiten ver de manera objetiva los conocimientos adquiridos por los estudiantes para después identificar a grupos o docentes sobresalientes mismos que pueden ayudar a mejorar las prácticas educativas buscando un mayor índice de homogeneidad entre diferentes grupos que llevan una misma asignatura.

Por tal motivo, es importante asegurar el buen funcionamiento de un examen de este tipo. Se deben realizar una serie de análisis, como los que se han planteado en este documento, para que las decisiones que deriven de él cuenten con la validez suficiente para poder tomar decisiones que permitan la mejora de la asignatura y de los conocimientos y habilidades adquiridos por los evaluados.

En cuanto a los estudios realizados para identificar la correlación entre las calificaciones obtenidas en el examen, mismas que cuentan con un promedio de 55% sobre 100%, y aquellas obtenidas en la asignatura, con un promedio de 85% sobre 100%, cuentan con una diferencia de 30 puntos. Debido a esta amplia diferencia, se motiva a realizar estudios adicionales que ayuden a mejorar el examen de Morfosintaxis de la Segunda Lengua para fortalecer la correlación obtenida en este estudio.

Por otro lado, se muestra que existe un índice de homogeneidad. Se observó una diferencia mínima entre las medias obtenidas por cada grupo. Esta información nos sugiere que, si bien todos los grupos obtuvieron una media baja, el examen tiene mucho que ver debido a que no es un hecho aislado. Si todos los grupos obtuvieron una media baja en el examen se puede deber a que el examen es difícil de contestar y se debe revisar.

El clasificar al examen como difícil también surge del análisis hecho para identificar la desviación estándar del examen. Esto se debe a que los resultados de este análisis colocan a 26 aciertos de 61 dentro de un rango aceptable para este examen. Cabe destacar que 26 ítems de 61 equivalen a 43% de aciertos sobre el 100%. Por tal motivo se debe trabajar para aumentar el 43% a un mínimo de 60%.

El análisis hecho a los ítems para conocer su índice de dificultad da como resultado una carga considerable de los ítems hacia aquellos que son considerados como difíciles. Esto se debe a que 23% de los reactivos son vistos como difíciles superando al 5% propuesto por Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000) por 18 puntos.

Finalmente, el índice de discriminación de los ítems indica que por lo menos 20 ítems deben ser revisados y o eliminados. Este resultado podría explicar el por qué este examen es visto como difícil de acuerdo a los diferentes análisis realizados al examen. Por tal motivo se sugiere dar seguimiento a los resultados del examen y mejorar la calidad técnica del mismo para que en un futuro se pueda tener más información sobre el índice de homogeneidad y los conocimientos adquiridos por los evaluados.

Referencias

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Education.
- Airasian, P. (1996). *Assessment in the classroom*. McGraw-Hill, Inc.
- Adom, D. Adu, J. y Atsu, D. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9 (1), 109-119.
- Anastasia, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*, (7ª. Ed). Pearson Education.
- Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1), 11-29. <http://redie.uabc.mx/vol2nol/contenido-backhoff.html>
- Boopathiraj, C. y Chellamani, K. (2013). Analysis of test items on difficulty level and discrimination index in the test for research in education. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2 (2), 189-193. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1080.8467&rep=rep1&type=pdf>
- Ebel, R. y Frisbie, D. (1991). *Essentials of Educational Measurement* (5ta. ed.). Prentice-Hall of India
- Evers et al. (2013). Assessing the quality of tests: Revision of the EFPA review model. *Psicothema*, 25 (3), 283-291. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.97>
- Fein, M. (2012). *Test development: Fundamentals for certification and evaluation*. The American Society for Training and Development.
- Guardia, J., Freixa, M., Pero, M. y Turbany, J. (2012). *Análisis de datos en psicología* (2da. ed.). Delta Publicaciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc.GrawHill.
- Hernández Madrigal, M., Ramírez Flores, E. y Gamboa Cerda, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación educativa*, 18 (76), 149-170. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100149&lng=es&tlng=es.
- Haladyna, T. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Linn, R.L. (2000). Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16. <https://journals.sagepub.com/toc/edr/29/2>
- Mendoza, R. (2015). La validez en los exámenes de alto impacto: Un enfoque desde la lógica argumentativa. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 169-186. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53132>

- Olmos, J., Blanchart, M., Cebollero, M. y Oset, J. (2012). *Análisis de datos en psicología* (2da. ed.). Delta Publicaciones.
- Osterlind, S. (1998). *Constructing Test Items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats* (2da. ed.). Kluwer Academic Publishers.
- Pérez, B. (2014). *Metodología de la evaluación educativa*. Instituto Politécnico Nacional.
- Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20 (2), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/2950/295023034010.pdf>
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje: conceptos y técnicas*. Editorial Pax.
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. y Tapia-Landino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15 (1), 49-75. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638> .
- UABC. Gaceta UABC (2018). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California Estatuto Escolar*. 3 de diciembre. Anexo no. 408. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf
- University of Washington (2022). *Understanding Item Analyses*. [Report] <https://www.washington.edu/assessment/scanning-scoring/scoring/reports/item-analysis/>

ⁱ Doctor en Educación por la Universidad de Xochicalco, maestro en Docencia por parte de la UABC, licenciado en Docencia del Idioma Inglés. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la UABC campus Mexicali donde imparte asignaturas y dirige tesis en los programas educativos de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y Maestría en Lenguas Modernas. Actualmente es Coordinador de Formación Profesional. Correo electrónico: jcasillas@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Doctora en Ciencias Educativas por la UABC, maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Especialidad en Docencia y Diplomados en Diseño Curricular y en Evaluación de Educación Superior, licenciatura en Ciencias de la Educación en la UABC. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas en la UABC en Mexicali, donde atiende docencia y dirige tesis en licenciatura, maestría y doctorado. Autora en los temas de Currículum, didáctica y vinculación en educación básica y superior. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: liliam@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Doctora en Ciencias Educativas, maestra en Docencia y licenciada en Docencia del Idioma Inglés (UABC). Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la UABC, donde imparte asignaturas y dirige tesis en los programas educativos de licenciatura en Enseñanza de Lenguas, Maestría en Lenguas Modernas y Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Actualmente es coordinadora de Investigación y Posgrado. Su área de investigación se desarrolla en los temas de currículum y formación profesional de profesores de lenguas. Candidato a SNI. Correo electrónico: laurafierro@uabc.edu.mx