



Volumen 18, número 2, 2022

julio-diciembre

Plurilinkgua es una revista electrónica semestral de acceso libre y gratuito, cuyo nombre intenta evocar la diversidad lingüística y cultural en un mundo interconectado. PLKG inició en noviembre de 2005 como un proyecto de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California; desde entonces, su principal objetivo es brindar a la comunidad académica interesada en la Lingüística Aplicada un espacio donde divulgar 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 segundo número del volumen lo conforman seis trabajos; el primero pertenece a Rocío Domínguez, Myriam Romero y Edith Torres, quienes nos comparten los resultados de una investigación sobre cómo percibe un grupo de estudiantes el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en un programa basado en el enfoque comunicativo; las percepciones transparentan aciertos y desaciertos de dicho enfoque. En el segundo trabajo, Alfredo Escandón-Jiménez reflexiona el tratamiento teórico que ha recibido el contacto lingüístico por distintos autores, el autor, además, discurre sobre otros conceptos estrechamente relacionados con el contacto de lenguas, como cambio lingüístico, espanglish y el cruce lingüístico. A Joibel Jiménez pertenece el tercer artículo, la autora explica el diseño y validación de un cuestionario, el cual pretende indagar sobre los usos de los dispositivos móviles con el fin de mejorar autónomamente la comprensión auditiva de la lengua inglesa. En el cuarto artículo José Manuel Casillas e Icela López presentan los resultados del seguimiento que se le dio al desempeño de un grupo de alumnos que participaron en un curso de nivelación que tenía como objetivo otorgarles el conocimiento de la lengua inglesa para cumplir el requisito de ingreso a la Facultad de Idiomas, nos explican las características de dicho curso y cómo fueron los avances de los estudiantes gracias al curso y su desempeño ya como estudiantes de la facultad en asignaturas relacionadas con esta lengua. A Andrea Bora pertenece el quinto trabajo, en él la autora aborda las dificultades que enfrentan los maestros al adaptar a sus clases de inglés los contenidos de Lengua con Fines Específicas. Por último, en sexto trabajo, Eva Fernanda Sepúlveda reflexiona sobre la alfabetización digital como un recurso que los profesores de lenguas deben considerar; específicamente intenta concientizar que las comunidades de fans proveen experiencias de aprendizajes que complementan y enriquecen las prácticas del aula.



Volumen 18, número 2, 2022

Artículos

- | | |
|---|----|
| La enseñanza de inglés en el bachillerato tecnológico: una experiencia desde la percepción del estudiante
María del Rocío Domínguez Gaona
Myriam Romero Monteverde
Edith Torres Bahena | 3 |
| Examining concepts dealing with multilingual environments
Alfredo Escandón | 23 |
| Descripción del proceso de validación del cuestionario “Uso de dispositivos móviles como mediadores para la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma”.
Joibel Tadea Giménez Mogollón | 38 |
| Oferta de cursos de nivelación para ampliar la oportunidad de estudiar una carrera: el caso de Facultad de Idiomas
José Manuel Casillas Domínguez
Icela López Gaspar | 68 |
| The content and context for English teachers and learners in the English for specific purposes (ESP) classroom
Andrea Borda Jiménez | 80 |
| New literacies and technology in the classroom: a look into integrating out-of-the-class fan practices to the formal classroom
Eva Fernanda Sepúlveda Carballo | 94 |



Volumen 18, número 2, 2022

La enseñanza de inglés en el bachillerato tecnológico: una experiencia desde la percepción del estudiante

María del Rocío Domínguez Gaonaⁱ

Myriam Romero Monteverdeⁱⁱ

Edith Torres Bahenaⁱⁱⁱ

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada en un bachillerato tecnológico cuyo objetivo fue analizar la forma en que los estudiantes perciben el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en un programa basado en el enfoque comunicativo para identificar las situaciones que les benefician o perjudican en su aprendizaje, de manera que se genere información que apoye la mejora de este proceso y abone así a la investigación sobre el tema en este tipo de institución en México. La metodología que se empleó para abordar las opiniones de los estudiantes fue mixta, exploratoria-descriptiva; empleando un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en el que se abordaron temas como sus experiencias previas aprendiendo inglés, su percepción de nivel y avance en el inglés, su experiencia aprendiendo inglés en la institución y la forma en que desde su perspectiva se aprovecharía mejor esta materia. Los hallazgos del estudio permiten concluir que si bien los estudiantes perciben cierto avance e identifican aciertos en la forma en que se les enseña, hay áreas de oportunidad tanto de parte de ellos como de los docentes para mejorar el aprendizaje de esta lengua por medio de algunos ajustes en la metodología comunicativa y mejora en los hábitos de estudio.

Palabras clave: *Enseñanza de inglés, inglés en el bachillerato tecnológico, percepciones de estudiantes, enfoque comunicativo.*

Teaching English at technological high schools: an experience from students' perception

Abstract

The purpose of this article is to present the results of a research conducted at a technical high school. The objective of the study was to analyze the way students perceive the English teaching and learning process in a program based on the communicative approach, to identify aspects that might benefit or hinder their learning and generate information that improves it and add to the research topic in this type of institution in Mexico. A mixed methodology with an exploratory-descriptive study was carried out to identify the students' opinions; using a questionnaire with close and open questions in which different topics were explored, such as their previous experiences learning English, students' perceptions about their progress in the language, their experience learning it in the institution and the manner in which they can take advantage of learning the target language. The findings of this study conclude that even though students perceive advancement of knowledge and identify good points in the manner they are taught, there are some areas of opportunity on both the students' and teachers' parts, to improve their learning of English through some adjustments in the methodology and study habits.

Key words: *English teaching, English in technological high schools, learners' perceptions, communicative approach.*

Introducción

La asignatura de inglés ha estado presente en la escuela pública desde 1926 y a partir de ese año a la fecha su inclusión en los programas educativos ha cobrado mayor importancia cada día. Se inició en ese año con la institución de la materia de inglés en la secundaria; posteriormente se le incorporó a la educación media y actualmente se enseña inglés desde el tercer año de preescolar hasta la preparatoria, sin contar que la mayoría de las instituciones de educación superior consideran este idioma como un requisito de egreso para los alumnos de licenciatura, empleando distintas estrategias de acreditación del idioma inglés como son la implementación de asignaturas obligatorias u optativas de esta lengua en los programas educativos, o bien a través de la instalación de centros de idiomas, e inclusive con programas bilingües (Samperio y Domínguez, 2022). Este panorama permite inferir que el esfuerzo que hacen los sistemas educativos en el fomento del aprendizaje del idioma es importante; sin embargo, la implementación de esta materia en los distintos sistemas y niveles educativos ha venido acompañada por distintos problemas. Entre estos encontramos la escasez de docentes y, o bien la contratación de docentes con perfiles distintos a los requeridos por el puesto. Por ejemplo, en 2016, según estadísticas publicadas en la revista digital *Animal Político*, se reportó que había un maestro de esta lengua por cada cinco planteles. Por otro lado, el Secretario de Educación en turno, informó que más de la mitad de los maestros de inglés evaluados habían obtenido una nota de insuficiente (Roldán, 2016), lo cual tiene que ver con su desempeño en el aula y la implementación de los programas, tema abordado en esta investigación.

En otro orden de ideas, los resultados que se han reportado sobre el aprendizaje del inglés tampoco han sido muy alentadores en el país. En el estudio que realiza Education First anualmente se reporta que el nivel del dominio de este idioma es muy bajo en una escala de cinco niveles que va del muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo (EFI, 2021), posicionándose el país en el número 92 de 112 que se evalúan en el estudio. Como podemos observar el escenario de la enseñanza de inglés no ha sido muy alentadora en México, razón por la cual se hace necesario estudiar la forma en que se enseña y aprende esta lengua con miras a ubicar las áreas de oportunidad para mejorar los resultados obtenidos hasta el momento. En esta investigación nos planteamos el objetivo de analizar la opinión del estudiante sobre su experiencia aprendiendo la lengua en un Centro de Estudios

Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis) ubicado en una ciudad fronteriza con Estados Unidos. El fin del estudio es identificar áreas de oportunidad, fortalezas o debilidades sobre la forma en que se implementa el programa de inglés basado en una metodología comunicativa, de manera que se pueda informar y se adopten las medidas necesarias a nivel macro y micro; es decir, a nivel política lingüística y o educativa y en el aula.

Revisión de la literatura

La enseñanza de inglés en el bachillerato técnico

En cada plantel educativo se tienen objetivos y metas a alcanzar por sus educandos y por los maestros que en dichos planteles laboran, estos objetivos pueden ser establecidos por los directores en el caso de los particulares y por las autoridades educativas correspondientes en el caso de las escuelas públicas dependientes del gobierno, como es el caso de los CETis. Los objetivos por alcanzar en la asignatura de inglés se encuentran en el programa de estudios establecido en las oficinas centrales, con tiempos y contenidos. En el programa se menciona que, de acuerdo con el nuevo modelo educativo de la preparatoria tecnológica, fue diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas; lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva, lo que le permitirá al alumno adquirir el nivel B1 del Marco Común Europeo del curso de inglés IV, y el nivel B2 en los cursos de Inglés V y VI, permitiéndole obtener conocimientos necesarios en gramática, vocabulario y contenidos que le ayuden a comunicarse en diferentes situaciones (SEP, 2019, p. 8). Además, quedó establecido que se destinaran tres horas a la semana para la enseñanza de la segunda lengua, en el Acuerdo Ministerial 653, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de septiembre de 2012 de la Estructura Curricular de la Preparatoria Tecnológica (SEP, 2019, p.9).

Cabe mencionar que los planes y programas de estudio sufrieron transformaciones en la Reforma Integral de la Educación Secundaria Superior (RIEMS, 2008) con el objetivo de cumplir con el propósito inicial de dotar a las escuelas con estándares mínimos de calidad, que les permitan que sus alumnos egresen con una serie de competencias lingüísticas. Sin embargo, en los resultados de las evaluaciones nacionales es evidente que los esfuerzos no han sido suficientes ya que no se han observado avances en el desarrollo de estas. Debido a esto la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Secundaria Superior (SEMS) propuso adecuar los programas de las asignaturas que corresponden al componente básico del Bachillerato

General y Bachillerato Tecnológico (RIEMS, 2008). Estos programas de estudios están basado en un enfoque comunicativo y contempla que el objetivo de los contenidos es que el alumno se pueda comunicar en diferentes contextos y situaciones. Los niveles y objetivos se establecen con base en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) resaltando en todos ellos que el alumno se comunique en la segunda lengua.

Con base en el Acuerdo Ministerial 653 antes citado, el currículo del bachillerato tecnológico se diseñó bajo el enfoque por competencias cuyo objetivo es promover la apropiación de competencias genéricas y disciplinares. En el caso de la materia de inglés se propone el desarrollo de competencias de comunicación en las que se promueven las habilidades del lenguaje con miras a consolidar las prácticas sociales del lenguaje. Para el desarrollo de estas competencias se propone el enfoque comunicativo por medio de contenidos conceptuales como son el vocabulario, las nociones gramaticales y los tipos de texto; así como contenidos procedimentales que incluyen las funciones del lenguaje y las estrategias de lectura. Entre las estrategias didácticas para desarrollar competencias comunicativas, se sugieren la resolución de problemas, el desarrollo de proyectos, las simulaciones situadas, actividades de investigación, el trabajo cooperativo e individual, siempre considerando el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. También se sugiere el uso de materiales acordes a las necesidades planteadas en el programa de manera que se puedan llevar a cabo las actividades sugeridas. Acto seguido se explica en qué consiste el enfoque comunicativo, metodología propuesta en el programa de los bachilleratos tecnológicos (CETis incluidos) y fundamento del instrumento empleado para recabar los datos de esta investigación.

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se comprende “como un conjunto de principios sobre las metas de la enseñanza, la forma en que los alumnos aprenden una lengua, el tipo de actividades que mejor facilitan el aprendizaje y el papel de los profesores y alumnos en el salón de clase” (Richards, 2006, p.2). Este enfoque basa su aceptación en que los practicantes de diferentes tradiciones educativas se pueden identificar con él, e interpretarlo de diferentes maneras (Richards y Rodgers, 1986). Se centra en las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno, como su nombre lo dice se busca que el alumno desarrolle la capacidad de comunicarse, brindando la posibilidad de que sean los mismos alumnos quienes desarrollen sus rutas de aprendizajes dependiendo de sus necesida-

des de comunicación (Richards, 2006). Además, se enfoca en que el alumno elabore tareas orientadas al significado, para que vayan desarrollando la habilidad de la comunicación, es trascendental que el alumno esté altamente expuesto a través de actividades a situaciones que puede encontrar en la vida real (Luzón y Soria, 1999). Se basa en un intercambio de información, negociación de significados e interacción a través de tareas mediadas por el lenguaje que involucran estos intercambios de información. De acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2009), el enfoque comunicativo debe ser un proceso creativo e integrador de significados relevantes y del uso de reglas lingüísticas y elementos léxicos. En este mismo tenor, Harmer (2007) menciona que para que el alumno llegue a comunicar algo en el segundo idioma, tiene primero que querer comunicar, entonces, las actividades que se realizan en la clase no deben ser sólo conversaciones memorizadas en las que el alumno sabe lo que contestaran él y su compañero. Por ejemplo, en una actividad en la que el alumno tiene que pedir cierta información, se le debe incitar a contestar de forma natural hasta donde su conocimiento del inglés se lo permita y no con una oración estructurada que solamente repita. Una buena manera de mejorar la comunicación en clase es con la técnica del *gap* o brecha; en la cual el alumno tiene que recurrir a buscar, indagar o preguntar sobre la información para completar una tarea. Este enfoque también se sostiene la idea de que los objetivos comunicativos se logran mejor cuando se presta atención al uso del lenguaje y la fluidez en contexto (Brown, 2000).

El enfoque comunicativo se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual involucra el desarrollo de más de una habilidad y no se enfoca solamente en que el alumno aprenda un sistema lingüístico, sino que sea capaz de utilizarlo de una forma adecuada y efectiva. Desde la primera formulación de la competencia comunicativa se han hecho aportaciones hasta llegar a lo que se comprende hoy como “competencia comunicativa”, la cual de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Instituto Cervantes, 2002) comprende otras subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estrategia, mismas que se explican a continuación.

- La competencia gramatical implica el dominio de la gramática, fonología y léxico.
- La competencia sociolingüística se refiere al dominio de enunciados en un contexto social y de comunicación.

- La competencia discursiva involucra el conocimiento entre los diferentes elementos de un mensaje y textos.
- La competencia estratégica tiene que ver con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación.

La competencia comunicativa se entiende entonces como la habilidad que tienen las personas para usar el lenguaje y comunicarse de manera apropiada, con eficacia y fluidez para el logro de significados a través de diferentes interacciones (Tarvin, 2014). Van Compernelle (2013) y Savignon (1997) citados en Tarvin (2014) demostraron que el enfocarse en los significados mientras se presta atención a la forma puede dar como resultado que los hablantes de una segunda lengua logren dicha competencia.

En suma, el objetivo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es principalmente promover en los estudiantes la competencia comunicativa y mientras este enfoque sea el más recomendado a nivel global para la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua, las instituciones deben enfocarse en apoyar a los maestros para que implementen este enfoque en sus clases (Abate, 2014). Sin embargo, a pesar de que en diferentes países se promueve el uso de este enfoque, se sigue utilizando el método audiolingual; esto debido en gran medida a la falta de competencia en la lengua de algunos docentes (Richards, 2017).

Una vez abordado el programa de inglés de los bachilleratos tecnológicos y el enfoque en el que se basa el mismo, se procede a explicar la forma en que se desarrolló la investigación para posteriormente pasar a los resultados.

Metodología

El presente estudio es de corte descriptivo-exploratorio en el que se empleó un enfoque mixto con el fin de reportar información de distintas dimensiones del fenómeno a investigar (Hernández y Mendoza, 2018). Se recabó información que dio lugar a la descripción de la forma en que los participantes perciben cómo se aprende y enseña el idioma inglés en este contexto específico. Los estudios de tipo descriptivo según Vázquez (2005) identifican características del universo de investigación, señalan formas de conducta y actitudes del universo investigado, establecen comportamientos concretos y descubren y comprueban la asociación entre variables de investigación. Cabe mencionar que en este estudio, la intención fue analizar la opinión de los estudiantes sobre

su nivel y avance en esta materia, experiencias previas, experiencia en la institución, el aprovechamiento en la materia y la enseñanza de la lengua bajo los preceptos del enfoque comunicativo dado que el programa que se enseña en esta institución se basa en esta metodología.

Muestra del estudio

Los participantes en esta investigación fueron 151 alumnos de un bachillerato técnico (CETIS) cuya edad promedio era de 17 años. Se seleccionaron los estudiantes que cursaban el cuarto y quinto semestre de bachillerato debido a que se consideró que estos podrían tener más experiencia aprendiendo inglés en esta institución y sus opiniones podrían ser más valiosas y contribuir mejor al estudio.

Instrumento

Con el propósito de analizar la opinión del estudiante sobre su experiencia aprendiendo la lengua, se diseñó un cuestionario autoadministrado (*Google forms*) de 13 preguntas con el fin de obtener información de forma económica y concreta en poco tiempo (Dörnyei, 2003). El instrumento constó de 10 preguntas abiertas y 3 cerradas. Las primeras dos preguntas del cuestionario fueron preguntas factuales o demográficas (Dörnyei, 2003) que buscan información sobre edad y nivel de estudios de los encuestados con el fin de asegurar que la muestra está dentro del rango de edad y que la información que se recabara proviniera de alumnos que hubieran cursado por lo menos cuatro de los seis semestres que comprende la etapa del bachillerato técnico.

Las preguntas 3 y 6 indagaban sobre la apreciación global del estudiante sobre su nivel y avance en esta materia respectivamente (3.- ¿Cómo consideras tu nivel de inglés en la actualidad? Malo bueno regular / 6.- En tus estudios de inglés en esta institución, ¿Cómo consideras tu avance en el conocimiento de esta lengua? Avance notable-Avance medio-Avance nulo)

Las preguntas 4 y 5 (¿Antes de entrar a esta escuela, habías tomado clases de inglés? Si. No./ 5.- Si tu respuesta fue sí, ¿Por cuántos años estudiaste inglés?) tuvieron el objetivo de detectar a los alumnos que habían cursado inglés anteriormente y por cuánto tiempo, ya que su experiencia con el idioma podría haber sido de mayor exposición a la lengua, a diferencia de aquellos alumnos que no habían tenido la misma experiencia ya que su percepción del aprendizaje y enseñanza de la lengua puede ser distinta.

Por otro lado, la pregunta 7 (Todos los semestres que has cursado en esta escuela ¿has tenido clases de inglés? Si-No) indagaba si el alumno había cursado algún semestre sin docente frente a grupo, lo cual parece ser una práctica común en algunas escuelas de este tipo; mientras que la pregunta 8 (Si no llevaste la clase de inglés por algún motivo ¿Cómo se te ha evaluado la asignatura de inglés?), tuvo la finalidad de indagar cómo se evalúa al alumno que por alguna razón no tuvo docente.

Con las preguntas 9 y 10 (¿Qué sugieres que debes hacer tú para aprovechar mejor las clases de inglés? / ¿Qué sugieres que debe hacer el docente para que en las clases de inglés el alumno tenga un mejor aprovechamiento?), se buscó conocer qué opinaba el alumno sobre su propio papel y el del docente con respecto al aprovechamiento de las clases.

Cabe mencionar que de acuerdo con el enfoque comunicativo los alumnos deben estar expuestos al segundo idioma por lo cual se formularon preguntas para indagar si el docente emplea el inglés y si el alumno participa con regularidad. En estas preguntas (11.- El docente utiliza inglés al impartir la clase. Siempre-Casi siempre-Ocasionalmente-Casi nunca-Nunca/ 12.- ¿Cómo describes tu participación en las clases de inglés? Mala-Buena-Regular), se empleó una escala de Likert que nos ayuda a conocer el grado de conformidad de una persona hacia determinada proposición.

La última pregunta tuvo el propósito de indagar si las actividades que el docente emplea en clase se relacionan con situaciones de la vida real, idea importante en el enfoque comunicativo (13.- Las actividades que llevamos a cabo en el salón para el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés están adaptadas a situaciones de la vida real. Siempre -Casi siempre-Ocasionalmente-Casi nunca-Nunca).

Para analizar la información de las preguntas cerradas, se emplearon estadísticos descriptivos: porcentajes y frecuencias; mientras que para las preguntas abiertas se empleó el análisis de contenido (Mayring, 2000) para identificar temas y frecuencias. La validez de contenido del instrumento se realizó por medio de un procedimiento cualitativo (Supo, 2013) que consistió en la validación de los ítems por medio del juicio de tres expertos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y cuyo proceso contempló la opinión de estos expertos sobre la pertinencia y claridad de los ítems, lo cual redundó en el ajuste de los ítems.

Resultados y discusión

A continuación, se describen los resultados reportando las percepciones de los alumnos sobre los distintos temas que se abordaron en la investigación: experiencia previa aprendiendo inglés, percepción de nivel y avance en el inglés, experiencia de los estudiantes aprendiendo inglés en la institución y sugerencias para aprovechar la clase de inglés. En cada uno de estos temas se presenta una breve discusión a la luz de la teoría sobre la enseñanza de inglés.

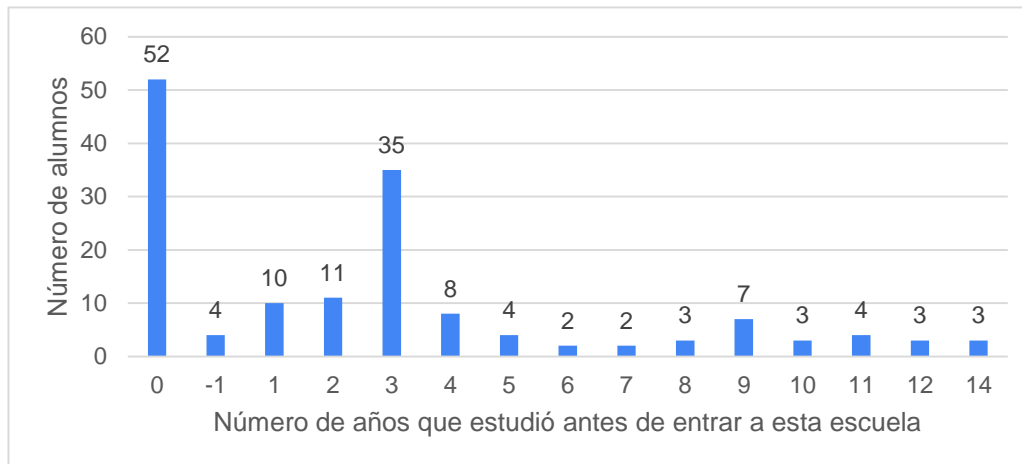
Experiencia previa aprendiendo inglés

Se encontró que el 68 % (103) de los alumnos manifestó haber tomado clases de inglés antes de entrar a la institución, lo cual se esperaba debido a que los estudiantes deben tomar clase de esta lengua en el nivel previo, secundaria. Sin embargo, 48 (32%) de los estudiantes comentaron no haber tomado clases de esta lengua, respuesta que no se esperaba. Para tratar de profundizar más sobre cuál era el conocimiento de inglés que los alumnos tenían previo a su ingreso a la institución es que se les preguntó por cuantos años lo habían estudiado (Figura 1). Las respuestas variaron mucho, incluso se visualiza algún tipo de incongruencia dado que 52 (34%) dijeron no haber estudiado la lengua (0 años) y en la pregunta anterior solo 48 (32%) lo habían manifestado; sin embargo, ambas respuestas ponen de manifiesto que hay estudiantes que ingresan al bachillerato sin haber recibido clases de esta lengua en los niveles previos, lo cual tal vez se deba a la falta de docentes (Animal Político, 2016).

Esta información confirma que los estudiantes presentan una diferencia en los conocimientos del idioma inglés al momento de su ingreso a la institución, lo cual, sin duda, presenta un panorama de un grupo multinivel lo que representa una situación compleja y un reto para los docentes (Baurain y Phan, 2010), ya que el profesor debe cumplir con un programa que contempla cierto perfil de los estudiantes y su implementación requerirá de mayor *expertise* docente. Estos datos también constatan lo que se ha dicho sobre la falta de docentes de inglés en las secundarias, nivel previo al bachillerato. Calderón (2015) comenta que uno de los problemas para implementar los programas de inglés en la educación básica, la secundaria incluida, es el déficit de profesores. De manera puntual menciona que el 50% de los planteles de este nivel educativo no cuentan con profesor de inglés.

Figura 1

Porcentaje de alumnos que habían tomado clases de inglés antes de entrar al bachillerato



Nota: -1 = menos de un año.

Percepción de nivel y avance en el inglés

Se encontró que 59 % (89) de los estudiantes perciben que su nivel de inglés es regular; mientras que el 27 % (41) lo percibe como bueno y el 13 % (21) como malo. Lo anterior pone de manifiesto que ninguno de ellos considera tener un nivel alto de la lengua. En lo que se refiere al avance en el conocimiento del idioma inglés durante el tiempo que llevan estudiando en la institución, 20% (30) de los alumnos consideran que su conocimiento del inglés ha tenido un avance notable contra 14% (21) de alumnos que dicen tener un avance nulo. El resto, 66% (100) de alumnos consideran tener un avance medio. Estos datos implican que 86% perciben que avanzan en el aprendizaje de esta lengua, lo cual, por una parte, es una buena señal del trabajo que se realiza en esta institución y por otra, refleja que el estudiante está incentivado para aprender.

Cabe mencionar que la percepción que tenga el estudiante de su avance es importante para sentirse motivado para continuar con sus estudios. Oxford (2017) incluye el automonitoreo y la autoevaluación entre las estrategias de aprendizaje con el objetivo de que los estudiantes perciban este avance permitiéndoles entonces replantear sus metas de estudio y por ende se motiven a continuar sus estudios. Al respecto, Dörnyei (2005), al igual que otros autores (Brown, 2000; Harmer, 2015), resalta la importancia de la motivación, misma que define como la fuerza que mantiene el proceso que conlleva el aprendizaje. También argumenta que es necesaria para que un estudiante cumpla con las metas a largo plazo planteadas para aprender una lengua y que no habría curso o

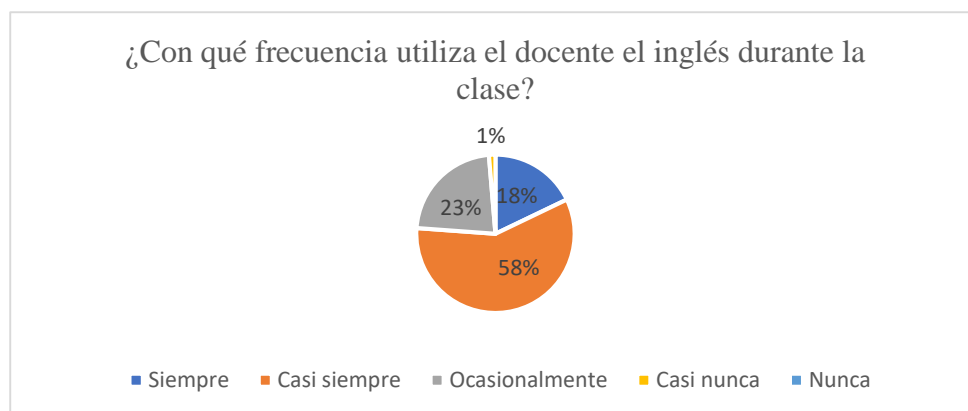
metodología que asegure el logro educativo sin ella. En este mismo sentido, Gass y Selinker (2008) aseveran que las personas motivadas siempre aprenden lenguas más rápido y que esta diferencia individual es un predictor de éxito.

Experiencia de los estudiantes aprendiendo inglés en la institución

Con la intención de conocer el punto de vista del alumno sobre la frecuencia con la que el docente el inglés dentro del aula, se les preguntó su opinión a los estudiantes encontrando lo siguiente: el 18 % (27 alumnos) manifestó que el docente *siempre* utiliza el idioma inglés en el aula, el 58 % (88 alumnos) mencionó que *casi siempre* lo hace. Otro 23 % (34 alumnos) respondió que el docente *ocasionalmente* utiliza el inglés; solamente el 2 % (2 alumnos) respondió con un *casi nunca* y nadie mencionó, como se muestra en la figura 2, que el docente *nunca* utilice inglés en el aula.

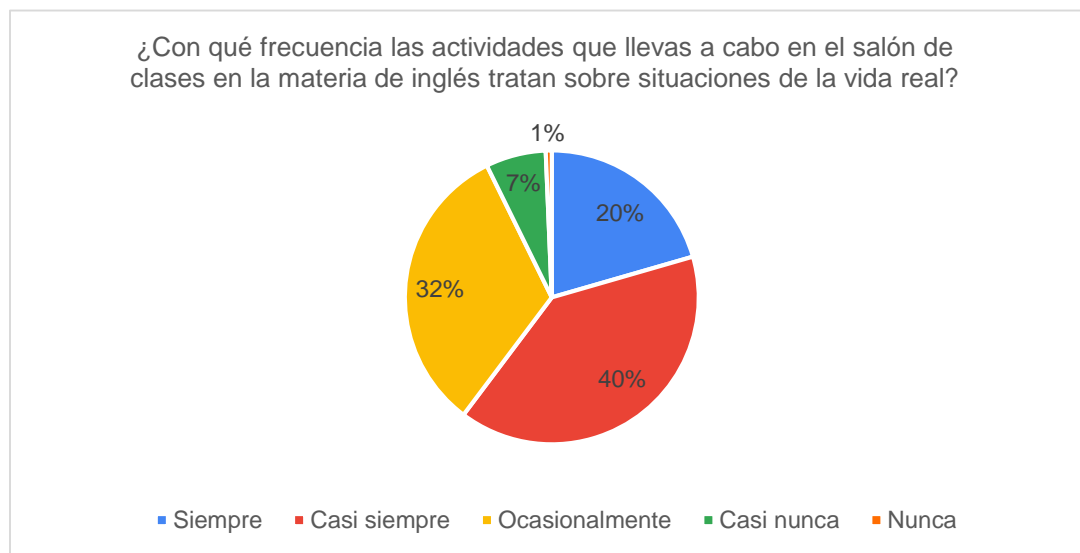
Estos datos expresados por los estudiantes permiten deducir que el docente emplea el idioma con una frecuencia alta, “*siempre o casi siempre*” dentro del aula. No se indagó en qué se usa ni qué tanto tiempo, pero es muy positivo que la mayoría de los alumnos identifiquen que los docentes emplean el idioma en el aula lo cual pone de manifiesto que estos cuentan con un modelo de la lengua a través del profesor. De acuerdo con Andriani y Abdullah (2017), el docente es la principal fuente de la lengua meta en el salón de clase, ya que, si el maestro la utiliza, se espera que los estudiantes aprendan la lengua meta a través de la misma por lo que se considera favorable que el docente utilice la lengua meta en sus prácticas escolares.

Figura 2.
Frecuencia con la que el docente utiliza el inglés durante clase.



Así mismo, en la figura 3 se puede observar, que, en opinión de los alumnos, el docente implementa actividades de la vida diaria en sus clases con frecuencia (52%: *siempre* y *casi siempre*). El 20% (21 alumnos) respondió que las actividades *siempre* están relacionadas con la vida real; el 40% (60 alumnos) dijo que *casi siempre*, el 32% (49 alumnos) mencionó que *ocasionalmente* y solamente 7 % (10 alumnos) dijeron que *casi nunca*. Solamente un alumno respondió que las actividades nunca están relacionadas con situaciones de la vida real. Estos datos muestran que si se implementan actividades relacionadas con la vida diaria en esta institución, por lo que es importante resaltar que dicha práctica puede promover la interacción entre compañeros y potenciar la comunicación real (Bolarín-Martínez, Porto-Currás y Lova-Mellado, 2021).

Figura 3.
Frecuencia de actividades en el aula relacionadas con situaciones de la vida real



También se les preguntó a los alumnos sobre su participación en las clases de inglés. El 35% (53 alumnos) respondió que considera tener una participación *buena*, el 46 % (69 alumnos) una participación *regular* y el 19 % (29 alumnos) una participación *mala*. Como se puede observar, más de la mitad de los alumnos participantes reconocen que su participación en clase es buena o regular lo que podría significar que se cuenta con participación, permitiendo así la realización de las actividades en el aula y por consecuencia contando con condiciones propicias para el aprendizaje.

Cabe mencionar que autores como Harmer (2015), Nunan (2015) y Ur (2012) enfatizan la importancia de la participación en la clase de lenguas; esta última describe a una lección como la interacción social en la que se debe promover la participación de sus integrantes con el fin de que aprendan la lengua.

Sugerencias para aprovechar la clase de inglés

Lo expresado por la muestra de alumnos que participó en esta investigación a la pregunta ¿qué sugieres que debes hacer tú para aprovechar mejor las clases de inglés? Se clasificó por categorías o actividades que los alumnos perciben que es necesario realizar y que sirven de cierta forma como guía para las actividades que el docente puede realizar en el aula. Se presentan los resultados de mayor a menor porcentaje en las respuestas. Se puede percibir (Tabla 1) que la *práctica del idioma* es lo que más interesa al alumno: el 39.73 %, es decir 60 de 151 alumnos, expresaron que la *práctica del idioma* permite un mejor aprovechamiento en el aprendizaje del idioma. Algunos mencionaron sus *hábitos de estudio* entre los cuales destacó prestar atención a las clases donde 35 alumnos (23.17%) dijeron que poner atención a las clases es algo que deben hacer. También 20 alumnos (13.24%) mencionaron estudiar, dedicarle tiempo y repasar los temas.

Por otro lado, se encontraron respuestas con menor porcentaje, Por ejemplo, sobre *la interacción*, 7 alumnos (4.63%), indicaron que es necesario llevar a cabo dinámicas. En cuanto a la *exposición al idioma*: 11 alumnos (7.28%) mencionaron escuchar el idioma. En cuanto a la *organización curricular*, 5 alumnos (3.31%) opinan que evitar la repetición de los temas, es algo que ayudaría. Sobre el *perfil docente* 2 alumnos (1.32%) dijeron que debían tener maestros nativos de la lengua inglesa y que tengan disposición de enseñar. Entre otros aspectos encontramos que 11 alumnos (7.28%) mencionaron que necesitaban más horas de clase, o que fueran presenciales. Es importante mencionar que este estudio se llevó a cabo en pandemia.

En resumen, se perciben propuestas que giran en torno a la implementación de actividades que expongan al alumno al idioma meta, que promuevan la práctica del idioma, y que contemplen la interacción en el aula; así como mejorar sus hábitos de estudio y el currículo, y poner atención al perfil docente. En la tabla 1, se presentan ejemplos de tres o dos de las respuestas de los alumnos en cada categoría identificada.

Tabla 1

Opinión del alumno sobre qué debe hacer como alumno para aprovechar mejor las clases de inglés.

Categoría	Respuestas de algunos participantes de la muestra por categoría
Práctica del idioma	<ol style="list-style-type: none"> 1. P7. Hablar más inglés, practicarlo es de las mejores formas en que podemos aprender 2. P30. Practicar el habla del inglés en vez de solo gramática 3. P38. Platicar y practicar más con tus compañeros
Interacción	<ol style="list-style-type: none"> 1. P63. Con clases prácticas de juegos 2. P37. Dinámicas 3. P151. Que nos pongan a improvisar para en caso de equivocarse nos corrijan y expliquen
Exposición al idioma	<ol style="list-style-type: none"> 1. P8. Leer y escuchar mucho inglés 2. P40. Estudiar mediante audios 3. P146. Ver contenido en inglés: cosas como ver videos con subtítulos al inglés o leer artículos
Organización curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. P29. Dejar de ver los mismos temas 2. P69. Tomar clases más avanzadas 3. P74. Lo que enseñan ya lo sé
Hábitos de estudio	<ol style="list-style-type: none"> 1. P57. Estudiar todo, repasar apuntes 2. P79. Estudiar más por mi parte 3. P92. Indagar más y repasar lo más posible
Perfil docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. P20. Deberían poner a alguien que lo hable natalmente puesto que yo al visitar Estados Unidos no es el mismo acento ni la velocidad y hay palabras que deben ir agregando los maestros nuevos a su diccionario 2. P56. Que cambien a los maestros, y pongan gente que si está dispuesta a enseñarte no a personas que te enseñan lo mismo
Otro	<ol style="list-style-type: none"> 1. P15. Tener más horas 2. P59. Que sean presenciales 3. P85. Trabajos mejores

Nota. P= número de participantes de la muestra.

También se les pidió a los alumnos que comentaran sobre lo que debe hacer el docente para que se tenga un mejor aprovechamiento en las clases de inglés. También en este análisis se hizo un etiquetado por categorías de las respuestas de los participantes (Tabla 2). En cuanto a la primera categoría: *Clases dinámicas*, se encontró que el 27.15%, es decir, 41 alumnos respondieron que el docente debe incluir más dinámicas en la clase. Sobre la *Exposición al idioma*, un mismo porcentaje y mismo número de alumnos hizo mención a que el docente debe poner a practicar más a los alumnos el idioma inglés, promover la participación y hablar más inglés. En cuanto a las *estrategias didácticas*, 31 (20.53 %) sugieren que las clases deben ser más didácticas, que el docente interactúe más con el alumno y que se expliquen un poco más los temas. Sobre *Clases adecuadas*, 16 alumnos

(10.6 %) dijeron que todo está bien, que les gusta la forma en que el docente imparte las clases. En lo referente a *la ubicación de los estudiantes*, ocho de ellos (5.29%) sugieren separar a los alumnos de acuerdo con el nivel de inglés que tienen.

Entre las respuestas con menor porcentaje encontramos *Actividades relacionadas con la vida diaria* y *Empleo de traducción* sobre las que tres alumnos (1.98 %) mencionan que los temas que se abordan en la clase de inglés deben relacionarse con actividades de la vida diaria y dos (1.32%) sugieren que el docente traduzca al español lo que explica en inglés. El resto de las respuestas se clasificaron con la etiqueta de “otro” debido a que las sugerencias de los nueve participantes restantes en esta sección eran muy variadas, por ejemplo, un alumno menciona que las clases serían mejor si fueran presenciales, otro que se podrían poner más horas de inglés, otro más sugiere que no los pongan a hablar enfrente de todos. Es importante mencionar que este estudio se realizó en tiempo de pandemia.

Las sugerencias más sobresalientes en el etiquetado del análisis de los datos de esta pregunta concuerdan con las anteriores, aquí también el alumno se inclina porque el docente ponga en práctica dinámicas que expongan al alumno al inglés, que incluyan actividades interactivas como juegos, competencias, lecturas y que se promueva la participación de los alumnos en conversaciones, actividades orales relacionadas con situaciones de la vida diaria. También se enfocan en una enseñanza centrada en el alumno; así como en la ubicación de los estudiantes por nivel de conocimiento de la lengua. Por otro lado, sugieren poner atención a las estrategias didácticas de los profesores tales como mejorar las explicaciones, la presentación y secuencia de los temas del curso. En la Tabla 2, se presentan tres de las respuestas de los estudiantes por cada categoría extraída en el análisis de los resultados.

Tabla 2
Sugerencias del alumno de lo que debe hacer el docente para un mejor aprovechamiento de las clases de inglés.

Categoría	Respuestas de tres participantes de la muestra por categoría
Clases dinámicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. P6. Hacer la clase más divertida 2. P45. Que sean más dinámicas, más participación 3. P63. Con dinámica divertidas
Exposición al idioma	<ol style="list-style-type: none"> 1. P4. Tratar de hablar más inglés y no en español, para poder practicar listening y hacernos hablar inglés a los alumnos para que mejoremos la pronunciación 2. P24. Videos 3. P72. Dar la clase completamente en inglés
Estrategias didácticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. P8. Ponernos a leer un poquito más 2. P44. Explicar un poquito más 3. P99. Que les den continuidad a los temas
Clases adecuadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. P58. Yo creo que ya a esta bien cómo llevan las clases 2. P93. El docente está bien 3. P105. Ninguno, las clases son buenas
Ubicación de estudiantes por nivel	<ol style="list-style-type: none"> 1. P17. Separa el grupo en dos, intermedios y avanzados 2. P55. Dividirlos en grupos por nivel de inglés 3. P69. Separar a los avanzados de los principiantes
Actividades relacionadas a la vida diaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. P40. Enseñar más modismos que se utiliza en la vida cotidiana y no solo lo básico 2. P106. Relacionarlo con cosas que nos gusten, pero en inglés, como por ejemplo películas, cómics, hacerlo más práctico 3. P135. Clases dinámicas y no de gramática, porque realmente la estructura nunca la usaremos en cambio sí enseñan cómo pedir algo en una tienda, cómo presentarse, cómo hablar con amigo en modo no formal, eso sería realmente importante
Empleo de traducción	<ol style="list-style-type: none"> 1. P60. Que si dice algo en inglés después lo explique en español porque no siempre sabemos todas las palabras que ellos usan 2. P61. Hablar en inglés y español
Otro	<ol style="list-style-type: none"> 1. P1. Que todo sería mejor si fuera presencial 2. P10. Más tiempo 3. P20. Pues podrían poner más horas jeje

Nota. P= número de participantes de la muestra.

Como se puede observar en los resultados sobre qué debe hacer tanto el profesor como el estudiante para sacarle mayor provecho a la clase de inglés, sobresalen temas generalmente tratados en los libros de metodología de la enseñanza de lenguas debido a su relevancia en la disciplina. Entre estos se encuentran la exposición del estudiante a la lengua meta y la práctica de esta. También se menciona la implementación de diferentes dinámicas en el aula, la mejora en la planeación de clases respecto a su secuencia y contenido (evitar la repetición de temas); así como asegurar un

aprendizaje significativo por medio de la inclusión de temas relacionados con la vida diaria. Retomando este último tema, es importante enfatizar que, de acuerdo con el enfoque comunicativo, cuyo fundamento se centra en la competencia comunicativa, es de suma importancia que se desarrolle la competencia sociolingüística en el aula, misma que se refiere al empleo de enunciados ubicados en un contexto social y de comunicación (Instituto Cervantes, 2002), es decir que se debe enseñar al estudiante a comunicarse en situaciones de la vida real. Otro de los temas fue centrar la enseñanza en el alumno, el cual es de gran trascendencia ya que se ha encontrado que en muchos contextos la enseñanza está centrada en el profesor e involucra nula o casi nula participación del estudiante, mientras que lo óptimo sería diseñar clases que involucren la participación e interacción de los estudiantes para desarrollar las habilidades comunicativas (Ho, 2007). En suma, lo anterior indica que el estudiante percibe la importancia de estos temas convirtiéndolos en áreas de oportunidad para el profesor de esta y probablemente otros bachilleratos tecnológicos.

Conclusión

Con la participación de los alumnos de 4to y 5to semestre de la institución se obtuvo información relevante sobre el punto de vista del alumno sobre su aprendizaje y la enseñanza de inglés en su trayecto por la institución. El reporte de resultados y las reflexiones que se han realizado en torno a estos confirman algunas de las problemáticas que se han identificado en la enseñanza de inglés en el sistema educativo. Uno de ellos es la equidad en el aprendizaje de esta lengua ya que se encontró que cerca de 50% de los estudiantes participantes en el estudio no habían recibido clases de inglés antes de ingresar al bachillerato, mientras que otros habían tomado cursos en distintos tipos de instituciones (públicas y privadas). Este dato nos lleva a otra de las problemáticas que tiene que ver con el reto que representa para los docentes tener grupos multinivel cuando los antecedentes académicos o el nivel de los estudiantes son distintos y convergen en un mismo espacio educativo.

En cuanto a la experiencia de los estudiantes aprendiendo esta lengua en la institución se encontró que perciben avance; lo cual, sin duda, puede contribuir a su motivación, condición señalada como esencial para asegurar el éxito en el logro académico. Además, los estudiantes también visualizan su participación en el aula, lo que permite deducir que las clases se pueden desarrollar en un ambiente de cooperación y diálogo. También se caracteriza por el uso de la lengua meta en clases por parte del profesor posicionándolo como un importante modelo de uso de la

lengua. Cabe mencionar que el uso de la lengua meta en clases no siempre ocurre en las instituciones públicas.

Una de las preguntas que guiaron este trabajo tuvo que ver con verificar si las clases se relacionaban con la vida diaria, condición importante de la competencia comunicativa y que por ende debe estar presente en la implementación de cualquier programa basado en el enfoque comunicativo, como es el caso del programa de inglés en las preparatorias tecnológicas. Los resultados muestran que estos profesores sí ponen atención a la inclusión de actividades relacionadas con la vida diaria, punto a favor en el empleo de esta metodología.

En otro orden de ideas, de las propuestas que los alumnos hacen para aprovechar mejor las clases de inglés, se deduce que estos identifican algunas actividades que les podrían beneficiar por lo que se sugiere implementar actividades que despierten su interés por aprender un segundo idioma, así como exponerlos a la lengua meta a través de lecturas, audios, videos o conversaciones con el mismo docente. Es importante integrar juegos y dinámicas que eviten la monotonía y promuevan la interacción en el aula. En suma, lo expresado en el cuestionario por los alumnos es una guía para mejorar la forma de enseñar el segundo idioma dentro de la institución.

Referencias

- Abate, E.B. (2014) Prospects and challenges of communicative approach in EFL context, *Research on Humanistic and Social Science*, 4(25), 128-136. <https://core.ac.uk/download/pdf/234674245.pdf>
- Andriani, A., & Abdullah, F. (2017). Invigorating the EFL students in acquiring new linguistic knowledge: Language learning through projects. A Paper Presented in the 4th International Language and Language Teaching Conference in Sanata Dharma University. Yogyakarta, Nov 2017, 1-15.
- Baurain, B. y Phan, L. H. (2010). *Multilevel and Diverse Classrooms*. TESOL Press.
- Bolarín-Martínez, M., Porto-Currás, M. y Lova-Mellado, M. (2021). How to teach a second language in the classroom? Benefits associated with the CLIL approach. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- Brown, D. (2000). *Teaching by Principles* (2da. ed.). Longman.
- Calderón, D. (2015). La política educativa actual del inglés en México. En J. L. O'Donoghue (Ed.). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*, (pp. 57-82). Mexicanos Primero.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. University of Nottingham.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 self. *Multilingual Matters*.
- Education First. English Proficiency Index. (2021). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3ra. ed.). Routledge.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Longman.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5ta. ed.). Pearson Education ESL.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ho, D. (2007). *Classroom Talk: Exploring the Sociocultural Structure of Formal ESL Learning* (2da. ed.). Peter Lang AG.
- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. MEC-ANAYA. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Luzón, J., y Soria, P. (1999). El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de Lenguas: un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 63-92. doi: 10.5944/ried.2.2.2077
- Mayring, P. (2000, Junio). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: an introduction*. Routledge.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2da. ed.). Routledge.
- Richards, J. C. y Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017) Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48 (1) 7–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688217690059>
- Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS]. (2008). *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. [Archivo PDF].
- Roldán, N. (2016). México Carece de Maestros de Inglés. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2016/07/mexico-carece-de-maestros-de-ingles/>
- Samperio, N. y Domínguez (2022). Habilidades lingüísticas en inglés para la empleabilidad en Baja California. En D. G. Toledo, M. S. Montaña, N. Samperio e I. López (Coords.), *El inglés como*

- lengua extranjera y la empleabilidad en la frontera México-Estados Unidos* (pp. 49-66). Universidad Autónoma de Baja California.
- SEP, (2019). *Syllabus Basic Component Common Curricular Framework of Higher Secondary Education*. (1ra. ed. marzo del 2019). Secretaria de Educación Pública.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. La guía para validar un instrumento en 10 pasos*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Tarvin, L. (2014). *Communicative competence: its definition, connection to teaching, and relationship with interactional competence*. [Tesis de especialidad], University of Missouri.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2da. ed.). Cambridge University Press.
- Vázquez, I. (2005). *Tipos de estudio y métodos de investigación*. Gestipolis. Recuperado de <https://www.gestipolis.com/tipos-estudio-metodos-investigacion/>

ⁱ Cuenta con el Doctorado en Ciencias Educativas de UABC y la Maestría en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés. Es catedrática en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del lenguaje en UABC. Pertenecer al CA de Lingüística Aplicada. Entre sus intereses se encuentran la evaluación del aprendizaje, la enseñanza de lenguas y el aprendizaje autodirigido. Correo electrónico: rocio.dominiguez@uabc.edu.mx

ⁱⁱ Doctora en Investigación Educativa, Maestra en Formación Docente, Licenciada en Filosofía de la Educación y Profesora especializada en inglés. Catedrática en la Lic. en Enseñanza de lenguas, en la Maestría en Lenguas Modernas y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Es responsable de extensión y vinculación Universitaria. Ha participado en proyectos de investigación y como ponente nacional e internacional, en temas relacionados a la enseñanza de lenguas, formación docente, autonomía del aprendizaje entre otros. Correo electrónico: romero.myriam@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Estudió la licenciatura en Docencia de Idiomas en la Universidad Autónoma de Baja California, así como la Maestría en Lenguas Modernas en la misma universidad. Por 2 años trabajó en el sector privado como docente de francés y los últimos 4 años se ha desempeñado como docente de inglés. Actualmente labora en CETis25, escuela técnica preparatoria, y en la Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT). Correo electrónico: edith.torres@uabc.edu.mx



Volumen 18, número 2, 2022

Examining concepts dealing with multilingual environments

Alfredo Escandón-Jiménezⁱ

Abstract

This article explores how experts have dealt with theoretical issues related to language contact in its various forms that start with bilingualism and multilingualism. The discussion also includes terms encapsulated in current definitions of translanguaging such as code-switching, Spanglish, and language crossing.

Keywords: *bilingualism, multilingualism, code-switching, Spanglish, language crossing, translanguaging.*

Una revisión de algunos términos utilizados en ámbitos lingüísticos

Resumen

Este artículo analiza la manera en que los expertos han tratado los aspectos teóricos relacionados al contacto lingüístico en sus diferentes manifestaciones que parten del bilingüismo y el multilingüismo además de cubrir términos tales como el cambio de código, el espanglish y *language crossing*.

Palabras clave: *bilingüismo, multilingüismo, cambio de código, espanglish, inglespañol o espanglish*

Overview

This article explores how researchers have tackled the theoretical issues surrounding language contact in its various forms that start with bilingualism and multilingualism. The discussion also includes terms encapsulated in current definitions of translanguaging such as code-switching, Spanglish, and language crossing.

Bilingualism and multilingualism

Many countries and many large cities have people who speak not only different dialects of the same language but also different languages. Because of their linguistic diversity, a point of departure starts with two useful concepts for conceptualizing such situations, namely, bilingualism and multilingualism. *Multilingual*, as an adjective and in contrast with *monolingual*, is used to refer to a community which makes use of two or more languages, and as adjective or noun, the term applies to the individual speakers who have this ability. In turn, *multilingualism* (or *plurilingualism*) in this sense may subsume bilingualism, but it is often contrasted with it in the case of communities or individuals in command of *more* than two languages (Crystal, 2008, p. 318, original emphasis). A bilingual may be defined as someone who can use two or more languages (or dialects) (Baker, 2001; Crystal, 2009, p. 318; Grosjean, 2006, p. 34; Mounin et al., 2004, p. 52); and bilingualism, besides existing as a possession of an individual, also applies as a characteristic of a group or community of people (Baker & Jones, 1998, p. 3), defined as the coexistence of two languages in the same community provided that the majority of speakers are indeed bilingual as in Catalonia, where most of the population speaks Spanish and Catalan or in the Central Valleys of Oaxaca, where Oaxacans of Zapotec origin speak both Zapotec and Spanish; though some sociolinguists use this last term to refer to the individual, and prefer “diglossia” when referring to bilingualism in a community (Mounin et al., 2004, p. 52).

According to Romaine, bilingualism has often been defined and described in terms of categories, scales, and dichotomies such as ideal vs. partial bilingual, coordinate vs. compound bilingual, etc., which are related to factors such as proficiency, function, etc. (Romaine, 1999: 11). Blackledge and Creese question the concept of ‘bilingualism’ as a fixed and static entity and prefer the term ‘multilingualism’ to convey a conception of linguistic practices as “multiple, plural, shifting, and eclectic, by drawing on features of what we might call languages” (Blackledge & Creese, 2010,

p. 23). This is more in accordance with current views which deal with linguistic practices as fluid not static.

A far cry from the Labovian paradigm, linguistic anthropology has taken “a constructivist approach to bilingualism”, which involves “co-constructed practices critical in the production of bilingual repertoires of identity and the centrality of language” (Zentella, 2008a, p. 6): Unlike quantitative sociolinguists’s considerations, bilinguals display their gender, class, racial, ethnic and other identities by following the social and linguistic rules for the ways of speaking that reflect those identities in their homes and primary networks and by becoming active agents who exploit new ways of doing and being.

Early on, Romaine claimed that “what distinguishes bilinguals from monolinguals is that bilinguals usually have greater resources” as they draw from both codes on the linguistic level (Romaine, 1999, p. 173), and hybrid forms resulting from language contact are part of their repertoires (Bailey, 2007, p. 29); such claim might lead us to consider the possibilities as to the kind of resources multilingual speakers could have at their disposal. In that regard, Bailey (2007) adds that bilingual and bicultural individuals have both an expanded set of resources for the negotiation of identity, “and a broader range of social categories that can be made relevant through talk as compared to monolingual, monocultural individuals” (Bailey, 2007, p. 29). Similarly, Kramersch (2009) affirms that multilingual individuals have at their disposal “more modalities of signification than one single symbolic system” (Kramersch, 2009, p. 99). For decades, languages have been viewed as separate entities that can be counted, and bilingual and multilingual speakers were said to speak so many languages, again with an emphasis on numbers. Romaine (1999, p. 281) asserts that “the idea that any given speech event must belong to a particular named language” may not be a useful concept in dealing with codeswitching and that codeswitching may not in fact involve separately stored, independent codes; such tenet may very well apply to linguistic practices like crossing and translanguaging. García and Wei (2014) touch on this by claiming that “we are all *language*s who use semiotic resources at our disposal in strategic ways to communicate and act in the world” (García & Wei, 2014, p. 10); the semiotic resources they refer to are what bilinguals and others recognize as belonging to different sets of “socially constructed ‘languages” (García & Wei, 2014, p. 10). Similarly, Higgins (2009, p. 148) uses the term “heteroglossia”, and affirms that

it has been shown to be a source of creativity, playfulness, strategy and most of all, identification in the form of multivoiced multilingualism (see also Jourdan, 2007, p. 45).

Romaine also argues that the idea of an “individual” linguistic competence may hold little meaning outside the context of testing procedures, which is the ideology that dominates public, particularly educational, policy on bilingualism (Romaine, 1999, p. 280). Testing operates from a monolingual point of view, judging bilingual or multilingual speakers from the hegemonic position of the language in which the testing is to take place: it is evident a monolingual speaker might have an advantage as bilingual and multilingual speakers may perform differently in the languages they speak. Bilingualism studies focus on competence measured as test answers, but never as assessments of community-based communicative competence. After all, language is used primarily to communicate, as bilingual and multilingual speakers may rely on their repertoire to achieve that end, it seems illogical to try measure their competence by means of tests elaborated with a monolingual frame of reference as the base (Romaine, 1999, p. 280). As with testing, monolingual attitudes and standardization view the mixing of languages (again perceived as separate entities) as downright wrong or non-standard without considering that what bilingual and multilingual individuals do is simply access their linguistic repertoires to communicate in community social networks. Linguistic repertoires “may cut across more than one language, with switching from one language to another, or to a mixture, taking place in much the same circumstances as style switching in monolingual repertoires” (Milroy & Milroy, 2002, p. 102). In theorizing this dynamic activity, some scholars have begun to explore how successful communication depends on aligning the linguistic resources one brings to the social, situational, and affective dimensions operative in a context (see Kramsch, 2004). In other words, language learning involves an alignment of one’s language resources to the needs of a situation.

Heller (2007, p. 1) aims to move the field of bilingualism studies away from a highly ideologized view of bilingualism as the coexistence of two linguistic systems, whole and bounded, to a critical perspective which allows for a better grasp on the ways in which language practices are socially and politically embedded; an approach which privileges language as social practice, and considers speakers as social actors who draw on linguistic resources, organized in ways that make sense under specific social conditions, and boundaries as products of social action.

Code-switching

The term *code-switching* (with and without the hyphen) was favored in the past to refer to some language practices of bilinguals; though some researchers still use the term, new terms have gained currency, and are preferred for reasons explained below. Code-switching involves alternation between two languages on the part of the speaker who maintains these two as separate systems of communication with their respective rules. Gumperz (1982) remarks that conversational code switching “can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages belonging to two different grammatical systems or subsystems” (Gumperz, 1982, p. 59). Broad definitions of code-switching include the “use of words and structures from more than one language or linguistic variety by the same speaker within the same speech [event], conversation or utterance” (Callahan, 2004, p. 5) or “the ability on the part of bilinguals to alternate effortlessly between their two languages” (Bullock & Toribio, 2009, p. 1). This so-called ‘effortlessness’ might not always be the case since speakers may code-switch out of necessity, i.e., the switch may entail some effort as when pausing to look for the right words to convey one’s meaning, specifically in instances of low proficiency, language loss or language attrition in one of the linguistic systems.

Dominant groups force minority groups to assimilate by means of educational language policies and practices seeking to maintain the status quo of those in power (who also speak the dominant language); additionally, speakers’ lack of power impacts the status of their minority language, which is seen as linguistically inferior (Zentella, 1997, p. 212; Tse, 2001, p. 41; García & Mason, 2009, p. 79; Baugh, 2009, p. 75-76). To be realistic, minority speakers have limited access to resources due to reasons other than purely linguistic ones. Nevertheless, because of policies and language ideologies on the part of the dominant group, code-switching and language mixing of any sort tend to be stigmatized.

The communicative competence of speakers who make everyday usage of two or more codes includes drawing on each of these codes, plus the ability to mix them and switch among them, the structure of each code taken separately is usually reduced in some dimensions. Therefore, if the speakers’ verbal ability is evaluated in a situation where they are forced to stay within a single code, such as in all contact with the monolingual community, these speakers’ communicative competence will seem to be less rich than it actually is. On the other hand, the speaker’s total repertoire is fully exploited in those bilingual settings where the speaker can call on the resources

from each of the available codes and on the strategies of switching among them (Lavandera, 1978, p. 391). Nevertheless, as long as a monolingual orientation prevails in any given country, people who make use of their repertoires (regardless of the languages or linguistic codes/systems involved) will continue to be frowned upon.

Bullock and Toribio draw parallels between monolingual and bilingual language use as monolinguals “shift between the linguistic registers and the dialects they command” (Bullock & Toribio, 2009, p. 2). In her studies of African multilingual communities, Myers-Scotton explains that code-switching is essentially a “juxtaposed multiple-language production which can also be studied between dialects or styles (registers)” (Myers-Scotton, 1993, p. vii); in other words, instead of code-switching we find style and register shifting among monolinguals, but bilinguals do *that* and more in their mixing of resources. Larger groups, at a society level, can be divided into sub-groups, each identifiable by their characteristic code-switching patterns, “as monolinguals can by discourse styles and registers”, e.g., from a casual to a formal variety of speech (Gardner-Chloros, 2009, p. 5) or in *bidialectalism*, the switching between dialects, whether regional or social, as in regional varieties and the standard (Crystal, 2008, p. 52). The nonambiguous difference is that code-switchers alternate between at least two languages, which can be very well in an unchanged setting, in the same utterance (Bullock and Toribio, 2009, p. 2) or between larger segments but always in the same conversation, turn or speech event; in addition, code-switchers command different registers in each language as emphasized above. Code-switching may extend from the insertion of single words to the alternation of languages for larger segments of discourse such as phrases; in other words, it may occur at inter- and intrasentential (within the same sentence) levels (Callahan 2004, p. 5; Myers-Scotton, 1993, p. vii) and may be deployed for a number of reasons: filling linguistic gaps, expressing ethnic identity, and achieving particular discursive aims, among others. For example, bilinguals may combine their languages in a particular community to express their group identity, in a way similar to having a characteristic accent (Gardner-Chloros, 2009, p. 5). For the sake of argument, it seems only logical to assume that polyglot speakers can actually code-switch in more than two languages if the setting demands it. Comparing code-switching across different communities and different language combinations can help reveal the relative role of linguistic and sociolinguistic factors (Gardner-Chloros, 2009, p. 5).

In line with that, Myers-Scotton came up with her negotiation maxims as a model which explains variation in linguistic code choice (Myers-Scotton, 1983, p. 115), and looks at code-switching in so many different ways: as accommodation, as a deferential strategy (defer to those from whom you want something), as an exploratory choice, as following the virtuosity maxim (make a marked choice to avoid being infelicitous) (Myers-Scotton, 1983, p. 123, 125) or as following the multiple-identities maxim (Myers-Scotton, 1983, p. 126) when more than one code is chosen and multiple identities are negotiated. She has also explored if codeswitching entails an unmarked choice or a marked one, a sequential unmarked or a strategy of neutrality (Myers-Scotton, 1993, *passim*). The marked and unmarked status of non-native material in the speech of urban multilinguals means that where people use a mixed language regularly, codeswitching represents the norm (it is an unmarked choice). In instances where people invoke another language in an obvious way, position of relative social, political or economic strength is often being negotiated, then codeswitching represents a marked choice (Eastman, 1992, p. 1). Myers-Scotton's markedness model might serve as a framework to analyze language choice on the part of speakers who weigh up the advantages and disadvantages of choosing one code depending on the situation and interlocutor involved.

In her ethnographic studies in *el bloque*, Zentella found that the decisive factors that determined the language dyads at home and elsewhere were physical features, gender, and age (Zentella, 1997, p. 85); in other words, speakers draw primarily on their language repertoire as "required by the 'observables' of the speech situation, e.g. pragmatic norms, specific setting, and participants" (Toribio, 2004, p. 42). Speakers code-switch when interacting with bilingual speakers but prefer to address older speakers in Spanish. If someone does not look Latino, they stick to using English. A study also placed in New York found that Chinese speakers who speak mutually unintelligible Chinese dialects communicate with other Chinese speakers in Cantonese or in Mandarin. The latter is part of a shift in lingua franca from Cantonese to Mandarin. Still both languages bridge the gap when speakers must decide on the right code to communicate with speakers of other dialects; these Chinese speakers frequently resort to code-selecting and code-switching (Pan, 2002, p. 244).

Another issue that has been tackled is the fact that linguists take monolingualism as the basis from which to explain other linguistic phenomena such as bilingualism, and multilingualism, when in fact, a great percentage, probably a half, of humankind is at least bilingual (Romaine, 2000), and the world has probably been multilingual from its beginnings (Calvet, 1998, p. 202). Auer and Wei estimate that most of the human language users in the world speak more than one language, i.e., they are at least bilingual, a similar claim made by Baker and Prys Jones, (1998, p. vii) and put their number at two thirds of the world's population. In quantitative terms, then, monolingualism may be the exception and multilingualism the norm (Auer & Wei, 2007, p. 1) but then again, those with a prescriptionist agenda have permeated not only language policy and planning but also linguistic areas such as lexicology, lexicography and applied linguistics. Purists, very much infused with the ideology of the dominant language, may be the first ones to condemn code-switching as deviant or as an aberration. Such reactions are by no means new, Adams states that Cicero seemed to condemn the practice (Adams, 2004, p. 19): what occurred more than 2,000 years ago is still happening. Outsiders tend to see code mixing as a sign of linguistic decay as a result of not knowing at least one of the languages involved very well (Appel & Muysken, 2005, p. 117) when it is actually a linguistic resource as it will be further discussed. Though there is significant progress in many parts of the world where multilingualism, in the sense of having different languages coexisting alongside each other, is beginning to be acceptable, what remains hugely problematic is the mixing of languages (Wei, 2017, p. 6).

Bilingual speakers confident about their language skills in both the heritage language, and the dominant one may wield authority in their realization of linguistic power excluding outsiders in defiance or in indifference for as Zahavi and Zahavi (1999) argue, though social rank is easy to discern, as could be the speakers' blue or white-collar status; prestige, on the other hand, is complex and harder to measure precisely because it has to be accepted by the subordinates (Zahavi & Zahavi, 1999, p. 144). By rejecting the prestige claimed by others, these speakers reject a language ideology imbued with a pretended superiority. Since the situation is reversed on the Mexican side of the border, Mexican speakers might feel proud of their linguistic prowess and experience a sense of empowerment as EFL learning can be associated with elite groups and/or with cosmopolitanism though they may also experience backlash if they speak English in Spanish monolingual settings. As Gardner-Chloros observes: the study of code-switching only became possible once the results of two languages coming into contact ceased to be considered as aberrations and

ceased to be compared with narrowly defined monolingual norms (Gardner-Chloros, 1991, p. 47). Once the results of language contact are no longer considered arbitrary aberrations, the need arises to classify them and describe the relations between them (Gardner-Chloros, 1991, p. 48).

In light of the current multilingual paradigm, i.e., translanguaging, which involves the deployment of entire linguistic repertoires on the part of speakers, most current researchers no longer use the term “codeswitching” due to three main reasons. On the one hand, translanguaging includes this so-called code switching or mixing, which renders its use unnecessary. On the other hand, codeswitching approaches keep linguistic resources apart as if they were independent concrete systems, i.e., named languages. And finally, translanguaging is better suited to analyze not only linguistic but also literacy practices as it includes multimodality and language in its written form (Wei, 2017, p.1).

Spanglish and surrounding controversies

Spanglish, the composite language of Spanish and English, has prompted most researchers to take sides in terms of use of the term and on its legitimacy as a set of language practices. Some of the critics, view Spanglish as an invasion of Spanish by English in accordance with normativity and linguistic purism. Among the researchers against the use of the term, Otheguy rejects it because, according to him, Spanglish is dangerous to the survival of Spanish in the U.S. and proposes ‘popular’ or ‘colloquial US Spanish’ (Zentella & Otheguy, 2009). These proposed labels are, in a way, limiting and confusing because ‘popular’ or ‘colloquial’ are registers commonly monolingual (i.e., part of the same linguistic system) and characterized by the frequent use of slang, by their informal character, by using words instead of terms (e.g., specialized language), and many of the words and expressions utilized are not part of *la norma culta*. Adding to the controversy is the fact that the core of code switching is the mesh of resources said to belong to different linguistic systems, which in a way overlaps with what is thought of as Spanglish. Some authors like González-Echevarría take a more pragmatic approach and concede that “loans and calques are fine when there are not any equivalents in Spanish” but unjustified otherwise (González-Echevarría, 2008, p. 116). Again, this sounds like a restriction on the linguistic practices of bilinguals. But the negative views towards hybridity do not stop there: González-Echevarría views Spanglish as the language of poor illiterate Hispanics, as a danger to Hispanic culture and as an obstacle to the social advancement of Hispanics in the mainstream U.S. (González-Echevarría, 2008, p. 116). Penfield

(1985, p.14) also considers the label “Spanglish” derogatory because it suggests that code switching is no more than a bastardized or corrupted version of Spanish and English mixed together. According to Farr and Domínguez-Barajas, Spanglish is “often denigrated by English and Spanish speakers alike” (Farr & Domínguez-Barajas, 2005, p. 14; see also Hidalgo, 1986, p. 215). Linguistic purism is rooted to such an extent that many people while accepting the existence of different languages, reject mixing as a form of ‘contamination’ of their language. Such language belief is one of the reasons mixed languages are ridiculed (Wei, 2017, p. 6) as are *Chinglish* or *Spanglish*, even though the creative process mixing represents is an important and integral part of language evolution (Wei, 2017, p. 6)

Some researchers avoid the use of the term altogether. Sánchez (1994) focuses on loanwords, registers, and stylistic shifts within Chicano Spanish instead of using “Spanglish” to describe the results of English-Spanish contact, whose traits could be classified as belonging to Spanglish by some. In addition, she focuses on code-switching discourse by Chicanos and argues that it is characteristic of Southwest Spanish, which she also calls authentic Spanish varieties (Sánchez, 1994, p. 98). Again, the processes she tackles could be described as Spanglish by some. Fought (2003, p.5) also mentions that codeswitching is referred to as “Spanglish”, which should not be confused with *Chicano English*, an English variety. Codeswitching has been stigmatized through time, Gumperz (1982) reports that code-switching is stigmatized in Texas and throughout the US Southwest, and that the derogative term ‘Tex-Mex’ is widely used to refer to it while in Quebec the word ‘joul’ refers to a hybrid variety of French (that presents its own lexical traits and shows signs of creolization vis-à-vis Canadian English) that has similar stigmatizing connotations (Gumperz, 1982, p. 62-62).

Of those in favor of the use of the term, Zentella equals Spanglish to codeswitching (2008b) and maintains that although Spanglish has a negative meaning the term is useful for challenging an imposed normativity. Additionally, she argues that Spanglish captures conflict and the linguistic oppression of speakers of Spanish in the U.S. (Zentella & Otheguy, 2009).

These controversies surrounding Spanglish are another reason why the term translanguaging is better suited for the description of hybrid linguistic practices as it treats language as a resource without resorting to labelling each lexical item as belonging to different languages. Also, if we move Spanglish from the U.S. to the Mexican side of the border, oppression

from English gets taken out of the equation. What really remains are linguistic practices and the speakers' agency. In short, leaning towards alternatives such as translanguaging makes sense as they may encompass what is viewed as *Spanglish*, and in doing so they are free of lopsided positions, biases, and normativity. Normativity itself is lopsided as it leans towards rules that are set by those with privilege. Terms such as *translanguaging* or *translingual practices* view linguistic practices as repertoires in use, maintaining a scientific approach towards language and treating it as valid language in use without necessarily attaching labels such as “correctness” or “propriety”. Any register can be viewed as equally valid and as serving the purpose of allowing speakers to communicate amongst themselves and with others in a given setting.

Language crossing: A related concept

For researchers dealing with more diverse situations, Rampton recommends that the study of code-switching be taken a step further beyond bilingual ingroups focusing instead on the emergence of new plural ethnicities and on the exploration and/or renegotiation of reality characterized by race stratification and division (Rampton, 2002, p. 291). Taking the code as currency, “language crossing or code-crossing refers to the use of a language which isn't generally thought to ‘belong’ to the speaker”. In those respects, language crossing “involves a sense of movement across quite sharply felt social or ethnic boundaries, and it raises issues of legitimacy that participants need to reckon with in the course of their encounter” (Rampton, 2002, p. 291). A striking difference between code-switching and code-crossing is that in the former, the participants arguably belong to the same group and/or to the same speech community or community of linguistic practice (if not locally, on a large scale, for example, having a common origin) whereas in the latter, they do not. As a consequence, speakers move outside their normally used language varieties, and briefly adopt codes which they do not have full and easy access to (Rampton, 2002, p. 298) for the reason that they do not belong. Canagarajah (2013, p. 3) defines it as the “practice of borrowing words from the languages of out-group members for purposes of temporary identity representation and community solidarity” but it goes beyond lexis to include phonological, syntactic, and semantic traits. The term ‘ethnolect’ is also used to refer to varieties of a language that mark speakers as members of ethnic groups who originally used another language or distinctive variety (Clyne, 2000, p. 86), and as such, is “increasingly being applied to the linguistic practices of the

urban young” (Jaspers, 2008, p. 87). In major cities like New York, Los Angeles or London, speakers with an ethnic background are said to speak an *ethnolect*. In such places, white speakers may use the variety (the ethnolect) for styling purposes; in fact, ethnolects are stylized in the media (e.g., in movies, on television, comics, rap music, hip-hop, and the like).

What we see here is that they play not only with language but with their identity; it is what Jourdan (2007) calls *Homo Ludens*: individuals use language to create themselves (Jourdan, 2007, p. 45). This statement is not far from what critical forms of multiculturalism envisage: “a different ‘practice of the self’ and new forms of self-fashioning and subjectivity based on more progressive conceptions of freedom and justice” (McLaren, 1994, p. 51); thus, opening up a window for subaltern identities to empower themselves by redefining the constructs surrounding them. This so-called ‘self-fashioning’ will be further explored below. Language, as seen in the previous examples, becomes an indicator of the richness of the social scene and its complexity where each community of practice represents a group in which “language produces and indexes identity creation” (Jourdan, 2007, p. 45).

The difference between *crossing* and *codeswitching* is, according to Rampton, that the former “focuses on code-alternation by people who aren’t accepted members of the group associated with the second language they employ” (Rampton, 2005, p. 270). *Crossing* implies moving across social or ethnic boundaries and also raises issues of social legitimacy that participants need to negotiate (Rampton, 2005, p. 270-271). In contrast, *codeswitching* is an ingroup phenomenon restricted to those who share the same expectations and rules of interpretation for the use of the two languages, and can be “used to affirm participants’ claims to membership and the solidarity of the group in contrast to outsiders” (Woolard, 1988, p. 69-70).

Finally, Rampton 2005, p. 270) remarks that many of the most influential studies have looked at the conduct of groups in which the use of two or more languages is a routine expectation because speakers are born with a multilingual inheritance or because of migration to places where other languages are spoken. The concept, though relevant to grasp part of the meaning of *translanguaging*, presents some limitations as it is restricted to ethnic groups and ethnic boundaries, and the practices the former engage in.

References

- Adams, J.N. (2004). *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge University Press.
- Alfaraz, G. G. (2002). Miami Cubans perception of varieties of Spanish. In D. Long & D. R. Preston *Handbook of perceptual dialectology*, 2 (1-12). John Benjamins Publishing Company.
- Appel, R. and Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Auer, P.r & Wei, L. (2007). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In P. Auer & L. Wei. *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (1-12). Mouton de Gruyter.
- 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). Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Baugh, J. (2009). Econolinguistics in the USA. In H. Wayne et al. (eds) *Language and poverty* (67-77). Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.
- Bullock, B. E. & Toribio-Almeida J. (2009). Themes in the study of code-switching. In B.E. Bullock & J. Toribio-Almeida (eds) *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (1-17). Cambridge University Press.
- Callahan, L. (2004). *Spanish/English codeswitching in a written corpus*. John Benjamins Publishing.
- Canagarajah, S. (2013). Introduction. *Literacy as translanguing practice: Between communities and classrooms*. Ed. Suresh Canagarajah. Routledge.
- Clyne, M. (2000). Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica*, 14, 83-89.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103-115.
- Eastman, C. M. (1992). Editor's introduction. In C. M. Eastman (ed.) *Codeswitching* (1-17). Multilingual Matters.
- Farr, M. & Domínguez-Barajas, E. (2005). Latinos and diversity in a global city: Language and identity at home, school, church, and work. In M. Farr (ed.) *Latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago* (3-32). Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- Fought, C. (2003). *Chicano English in context*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Mason, L. (2009). Where in the world is US Spanish? Creating a space of opportunity for US Latinos. In H. Wayne et al. (eds) *Language and poverty* (78-101). Multilingual Matters.

- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gardner-Chloros, P. (1991). *Language selection and switching in Strasbourg*. Oxford University Press.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge University Press.
- González-Echevarría, R. (2008). Is “Spanglish” a language? In I. Stavans *Spanglish* (116-117). Greenwood Press.
- Grosjean, F. (2006). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds) *The handbook of bilingualism* (32-63). Blackwell Publishing.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A social approach* (1-22). Palgrave Macmillan.
- Hidalgo, M. (1986). Language contact, language loyalty, and language prejudice on the Mexican border. *Language in Society*, 15 (2), 193-220.
- Higgins, C. (2009). *English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices*. Multilingual Matters.
- Jaspers, Jürgen (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1-10.
- Jaspers, J. (2008). Problematizing ethnolects: Naming linguistic practices in an Antwerp secondary school. *International Journal of Bilingualism*, 12 (1 & 2), 85-103.
- Jourdan, C. (2007). Linguistic paths to urban self in postcolonial Solomon Islands. In M. Makihara & B. B. Schieffelin (eds) *Consequences of contact: Language ideologies and sociocultural transformations in Pacific societies* (30-48). Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2004). Introduction: How can we tell the dancer from the dance? In C. Kramsch (ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (1-30). Continuum.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Lavandera, B. R. (1978). The variable component in bilingual performance. In J. E. Alatis (ed.) *International dimensions of bilingual education* (391-409). Georgetown University Press.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In D.T. Goldberg (ed.) *Multiculturalism: A critical reader* (45-74). Basil Blackwell.
- Milroy, J. & Milroy, L. (2002). *Authority in language: Investigating standard English* (3rd edn). Routledge.
- Mounin, G. et al. (2004). *Dictionnaire de la linguistique* (4th edn). Presses Universitaires de France.
- Myers-Scotton, C. (1983). The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code choice. *International Journal of the Sociology of Language*, 44, 115-136.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Clarendon Press-Oxford.

- Otheguy, R.; García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.
- Pan, S. (2002). Chinese in New York. In O. García & J. A. Fishman (eds). *The multilingual Apple* (231-255). Mouton de Gruyter.
- Rampton, B. (2002). Language crossing and the redefinition of reality. In P. Auer (ed.) *Code-Switching in conversation: Language, interaction and identity* (290-320). Routledge.
- Rampton, Ben (2005). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents* (2nd edn). St. Jerome Publishing.
- Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics* (2nd edn). Oxford University Press.
- Romaine, S. (1999). *Bilingualism* (2nd edn). Blackwell Publishers.
- Sánchez, R. (1994). *Chicano discourse: Socio-historic perspectives*. Arte Público Press.
- Toribio-Almeida, J. (2004). Spanish/English speech practices: Bringing chaos to order. In J. Brutt-Griffler & M. Varghese (eds) *Bilingualism and language pedagogy* (41-62). Multilingual Matters.
- Tse, L. (2001). “Why don’t they learn English?”: *Separating fact from fallacy in the U.S. language debate*. Teachers College Press.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 1-23.
- Woolard, K. A. (1988). Codeswitching and comedy in Catalonia. In M. Heller (ed.) *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (53-76). Mouton de Gruyter.
- Zahavi, A. & Zahavi, A. (1999). *The handicap principle: A missing piece of Darwin’s puzzle*. Oxford University Press.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up bilingual*. Blackwell Publishers.
- Zentella, A.C. (2008a). Preface. In M. Niño-Murcia & J. Rothman (eds) *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages* (3-9). John Benjamins Publishing Company.
- Zentella, A. C. (2008b). The grammar of Spanglish. In I. Stavans (ed.) *Spanglish* (42-63). Greenwood Press.
- Zentella, A. C. & Otheguy, R. (2009). Discussion on the use of the term “Spanglish” at the Spanish in the U.S. conference between Dr. Ana Celia Zentella & Dr. Ricardo Otheguy, February, 2009, accessed 18 December 2018, [http://potowski.org/sites/potowski.org/files/articles/attachments/Summary debate Spanglish Zentella%20 Otheguy.pdf](http://potowski.org/sites/potowski.org/files/articles/attachments/Summary%20debate%20Spanglish%20Zentella%20Otheguy.pdf)

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



Volumen 18, número 2, 2022

Descripción del proceso de validación del cuestionario “Uso de dispositivos móviles como mediadores para la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma”

Joibel Tadea Giménez Mogollón¹

Resumen

Este trabajo tuvo como propósito describir el proceso de diseño y validación del cuestionario “Uso de dispositivos móviles como mediadores para la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma”. La fundamentación teórica incluyó principios de la comprensión auditiva, del aprendizaje autónomo, así como actividades para la ejercitación de la comprensión auditiva vinculadas a las salidas del lenguaje propuestas por Celce-Murcia (2000). Dos versiones fueron diseñadas: una primera versión (aplicada a una muestra de estudiantes de la licenciatura en Enseñanza en Lenguas, de la Universidad Autónoma de Baja California, México) que resultó reprobada en el proceso de validación. Una segunda versión (resultante de la modificación de la primera), que fue validada por medio del juicio de experto y usada como prueba piloto. Para la evaluación de expertos (dichos expertos eran maestros de lenguas en ejercicio y cursantes de programas de postgrado de la antes mencionada universidad) se usó una rúbrica que analizó confiabilidad, calidad, coherencia, claridad y utilidad del contenido. La prueba piloto se aplicó entre otra muestra de estudiantes de la misma licenciatura en Enseñanza de Lenguas (usando la misma segunda versión del cuestionario validada por los expertos). Los resultados obtenidos de la prueba piloto fueron analizados usando Alfa de Cronbach, mostrando valores mayores a 0.7 en todas las escalas e ítems, lo que probó que el cuestionario es válido para ser aplicado en diferentes estudios que incluyan las dimensiones aprendizaje móvil, aprendizaje autónomo y comprensión auditiva.

Palabras claves: cuestionario, aprendizaje móvil, aprendizaje autónomo, comprensión auditiva.

Description of the validation process of the questionnaire "Use of mobile devices as mediators to practice listening comprehension autonomously"

Abstract

This work aims at describing the process of developing and validating the questionnaire to identify the use of mobile devices as a means to practice listening comprehension autonomously. The theoretical foundation included principles of listening comprehension, autonomous learning, as well as proposed listening activities (language outcomes according to Celce-Murcia, 2000). Two versions were designed: the first one (applied to a sample of students from the Bachelor's program on Language Teaching from Universidad Autónoma de Baja California, Mexico) that turned out not to be validated. And a second version (resulting from the review process of the previous one), validated by experts (those experts were language teachers taking graduate programs at the same university mentioned before), using a rubric to analyze the reliability, quality, coherence, clarity and usefulness of the questionnaire. That version of the questionnaire was piloted with another sample of students from the bachelor's program. The results from the pilot test were analyzed using Cronbach's Alpha, showing values over 0.7 in every scale and item, so it was concluded that the questionnaire is valid and can be applied in different researches that include mobile learning, autonomous learning and listening comprehension.

Key Words: Questionnaire, Mobile learning, Autonomous learning, Listening comprehension

Introducción

El aprendizaje del inglés involucra el estudio de aspectos como gramática, vocabulario, pronunciación, entre otros; también demanda la ejercitación de las destrezas del lenguaje: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. De entre estas cuatro destrezas del lenguaje, la comprensión auditiva es de particular importancia, al ser considerada como el canal principal para la adquisición del lenguaje (Lan, 2020; Rao, 2019; Peterson, 2001 citado en Atas 2018; Rodgers, Harding, Rees y Clarke, 2022); que juega un papel vital en la comunicación (Tursunbayevna y Xomidovna, 2021; Zhang y Zhang, 2022); que su ejercitación es crucial en la adquisición de una lengua extranjera (Muhlisa, 2018; Chen y Chen, 2021; Budiana, 2021); que la poca ejercitación de esta incide en las otras destrezas, como por ejemplo en la comprensión lectora (Hogan, Adlof y Alonzo, 2014; Cho, Capin, Roberts, Roberts y Vaughn, 2019; Gottardo, Mirza, Koh, Ferreira y Javier, 2018); y en la expresión oral (Grosjean y Byers-Heinlein, 2018; Wahyuningsih y Afandi, 2020; Newton y Nation, 2020).

Sin embargo, poca o ninguna es su ejercitación en clases. En diversas investigaciones, los sujetos en estudio han señalado que los profesores rara vez hacen prácticas de comprensión auditiva o que simplemente no hacen énfasis en dicha destreza (Bourdeaud'hui, 2020; Nadhira y Warni, 2021; Rintaningrum, 2018). En consecuencia, aquellos estudiantes que deseen ejercitarla, deben hacerlo de manera autónoma, lo que es viable y teóricamente sustentado sobre los principios del aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo, según Zhu (2011), es una actitud del estudiante que muestra la elección autónoma y el control de su aprendizaje. Inayatia y Jarumc (2021) consideran que la autonomía en el aprendizaje ha tenido un rol significativo en el éxito que tienen los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. En cuanto a la ejercitación autónoma de la comprensión auditiva, Chen y Hwang (2020) afirman que, gracias a esta, los estudiantes aprenden a su propio ritmo y repiten las actividades todas las veces necesarias.

La ejercitación autónoma de la comprensión auditiva va de la mano de la mediación tecnológica; los dispositivos móviles son considerados de los más idóneos para esa mediación según diversos autores, como Mohiuddin, Islam, Khaleel, Miladi, Nasr, Khan y Fatima (2021); Criollo, Guerrero-Arias, Jaramillo-Alcázar, y Luján (2021); Santos y Bocheco (2020); y Naciri, Baba,

Achbani y Kharbach (2020). La ubicuidad, la accesibilidad a los mismos, la portabilidad, entre otras bondades, hace de los móviles un recurso de mucha utilidad.

Los móviles fueron incorporados al aprendizaje del inglés a inicios de los años 2000. Autores como Kukulska-Hulme (2006); Traxler (2009); Yau y Joy (2008) entre otros, brindaron las primeras luces con respecto a la utilidad de los móviles en ese campo y para las diversas destrezas del lenguaje, siendo la comprensión auditiva una de ellas. Por ejemplo, Sendag y Toker (2018), comprobó que, al escuchar podcast en tabletas para la ejercitación de la comprensión auditiva, favorecen en el aumento de los niveles de comprensión. Por todo lo anteriormente señalado, el uso de dispositivos móviles como mediadores de la ejercitación autónoma de la destreza de la comprensión auditiva, es una estrategia que puede considerarse de utilidad.

Ahora bien, este trabajo nació de la necesidad de tener un instrumento de recolección de datos idóneo para el proyecto de investigación “Aplicación de tecnologías móviles para la ejercitación de la destreza de la comprensión auditiva de manera autónoma” conducido por este investigador. Era necesario saber si ¿los sujetos del estudio usan móviles para el aprendizaje autónomo? ¿Qué actividades de comprensión auditiva realizan de manera autónoma mediada por móviles? Entre otras preguntas.

Se revisaron diversas fuentes, encontrándose instrumentos que miden aprendizaje mediado por móviles (Sorayyaei y Nasiri, 2014; Al-Shamsi et al, 2020), y el aprendizaje de lenguas de manera autónoma (Shadiev et al, 2018). Sin embargo, los instrumentos usados en esos trabajos no medían las tres variables que competen al proyecto de investigación a ejecutar (comprensión auditiva en inglés - aprendizaje autónomo - mediación por móviles). El trabajo de Mohiuddin et al (2020) que incluyó las tres variables, tratando del uso de móviles para la comprensión auditiva autónoma, fue conducido desde la perspectiva de la investigación narrativa, no proveyendo un instrumento para un estudio cuantitativo.

En consecuencia, por todo lo anteriormente mencionado, fue necesario realizar el diseño y validación de un instrumento de recolección de datos, para ser más específicos, un cuestionario, que cumpliera con los tres elementos mencionados y fuera cónsono con el tipo de investigación que se implementaría.

Los objetivos específicos para el diseño del cuestionario que se presenta en este trabajo fueron:

1. Describir el diseño del cuestionario para medir el uso que los estudiantes dan a los dispositivos móviles como mediadores de la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma.
2. Comprobar la consistencia y validez del cuestionario.
3. Establecer la aplicabilidad del instrumento basada en su originalidad y utilidad.

Revisión de la Literatura

El diseño de instrumentos de medición, entre ellos los cuestionarios, involucran procesos sistemáticos y estandarizados diseñados con la finalidad de observar conductas de los individuos con relación a las dimensiones y los atributos de interés al investigador (Ruíz, 2013; Muñiz y Fonseca, 2019). Se considera una parte importante del diseño de cuestionarios, la revisión de la literatura especializada para saber “...si el constructo ha sido o no tratado con anterioridad...” (Ruíz, *ibidem*).

Para saber si se contaban con instrumentos que pudieran medir el constructo, se revisaron trabajos a partir del año 2010, tomando en consideración que, a partir de esa fecha, los dispositivos móviles como herramientas mediadoras del aprendizaje, han tenido un auge (Pinto, Caballero, Sales y Fernández, 2020).

Uno de los estudios encontrados que guardan relación con el presente, es el de Sorayyaei y Nasiri (2014), el cual indagó la actitud de los estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera hacia la efectividad del uso del aprendizaje de lenguas asistido por móviles (MALL por sus siglas en inglés – Mobile Assisted Language Learning) en la comprensión auditiva; diseñaron un cuestionario de MALL, distribuido al grupo experimental, acompañado de entrevistas a algunos participantes. Los resultados de este estudio indican que el grupo experimental que recibió instrucción a través de audio libros usados desde el celular, tuvieron un mejor desempeño que el grupo control.

Un estudio similar conducido por Al-Shamsi et al (2020), buscó conocer el efecto del aprendizaje móvil para mejorar la destreza de la comprensión auditiva entre los estudiantes en Omán. El estudio cuasi experimental con dos grupos (grupo experimental, 15 estudiantes y control por 16); arrojó como resultado que los estudiantes del grupo experimental tuvieron un mejor desempeño que el grupo control como resultado de la estrategia de aprendizaje móvil; resultados

estadísticos revelaron una mejora significativa en la habilidad de la comprensión auditiva en el grupo experimental.

Otro antecedente que se tomó en consideración para el diseño del cuestionario fue el trabajo realizado por Shadiev et al (2018), el cual buscó probar la efectividad del aprendizaje autónomo de lenguas; hicieron un estudio cuasi experimental usando un diseño de un pre test y un post test. Un grupo control (n=27) completó la actividad usando una actividad tradicional y un grupo experimental (n=26) completó la actividad usando MMLS. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental excedieron a sus contrapartes del grupo control en el post test ($F=29.602$, $p<0.005$, parcial $\eta^2 = 0.372$).

Esos referentes teóricos proveyeron sustento al presente trabajo desde el punto de vista del hacer de un cuestionario. Una vez analizada la información, se procedió a las diferentes fases para el diseño del instrumento.

Metodología

La elaboración de instrumentos de investigación, en este caso particular, de cuestionarios, requiere una serie de pasos y procedimientos. Algunos autores (Gil-Borrelli, Martín-Ríos, López Corcuera, Reche Martínez, Torres Santos-Olmo, Muriel Patiño, y Rodríguez-Arenas, 2020) proponen un proceso de tres fases: Selección de ítems a partir de la literatura existente, grupo experto y pilotaje; proponen que un grupo motor revise diversos cuestionarios y selecciones preguntas; que se analice la pertinencia de las preguntas; y finalmente se realice el pilotaje de la prueba.

Otros autores, como Muñiz y Fonseca (2019), proponen 10 pasos para la elaboración del cuestionario: el marco general, la definición de la variable medida, especificaciones, construcción de los ítems, edición, estudio piloto, selección de instrumentos de medida, aplicación del test, propiedades psicométricas y versión final del test.

Por su parte, Ruiz (2013) sugiere que los pasos en el diseño y desarrollo de pruebas para medir variables psicoeducativas sean: determinar el propósito del instrumento, decidir el tipo de instrumento, conceptualizar el rasgo, atributo o característica (constructo), operacionalizar el constructo, integrar el instrumento, realizar el estudio piloto, y realizar el estudio técnico.

Los pasos que se siguieron en la metodología para el diseño y validación del cuestionario “Uso de dispositivos móviles como mediadores para la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma” fueron los siguientes: 1. Determinar el propósito del cuestionario; 2. Decidir el tipo de cuestionario; 3. Conceptualizar el rasgo, atributo o característica (constructo); 4. Operacionalizar el constructo; 5. Integrar el instrumento; 6. Diseñar la versión 1 del cuestionario; 7. Realizar validez y confiabilidad del cuestionario; 8. Diseñar la versión 2 del cuestionario; 9. Realizar Juicio de Expertos; 10. Aplicar prueba piloto; 11. Realizar análisis final y conclusiones

El propósito del instrumento

Según Muñoz y Fonseca (2019), es necesario no sólo ser claro con respecto al motivo del diseño del cuestionario, sino también delimitar claramente el contexto en el que se usará, la población objeto de medición y las circunstancias de aplicación, así como especificar que se hará con la información recabada a través del instrumento. Según Ruiz (íbidem), generalmente el propósito del instrumento está directamente vinculado al objetivo general del estudio para el cual se diseñó o con alguno de los objetivos específicos.

El propósito de este instrumento o cuestionario está vinculado con el objetivo específico “Descubrir las actividades de comprensión auditiva realizadas por los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza en Lenguas de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, de manera autónoma mediadas por móviles”, objetivo específico de la investigación titulada “Aplicación de tecnologías móviles para la ejercitación de la destreza de la comprensión auditiva de manera autónoma” para la cual se diseñó el cuestionario.

El estudio se limitó a estudiantes de la licenciatura en Enseñanza en Lenguas. La circunstancia de aplicación fue de manera virtual, alojado en formularios de Google; podía ser tomado de manera individual y síncrona, porque estuvo disponible por espacio de una semana. Los resultados se usarían para el proyecto de investigación antes mencionado.

Tipo de Instrumento

De entre los diferentes tipos de instrumentos de recolección de datos que existen, se decidió diseñar un cuestionario porque estos tienen como propósito “obtener información descriptiva de un conjunto de variables que permiten caracterizar una realidad social, institucional, comunal, grupal o personal” (Ruíz, 2013, 50). Nuestro propósito es el de obtener información de las variables de la investigación para la cual se diseñó el cuestionario (variables relacionadas con las dimensiones del mismo)

Debido al tipo de información que recolecta el cuestionario, se considera de tipo psicométrico (al evaluar una conducta observable); de acuerdo con la forma de responder, es escrito; de acuerdo al grado de objetividad de la respuesta, es objetivo; de acuerdo al criterio de interpretación de los resultados, es estandarizado; y de acuerdo a la forma de aplicación, es individual.

Conceptualizar el rasgo, atributo o característica (constructo)

Esta parte del diseño está referida a tener claro qué es lo que se quiere medir (Salavera y Usán, 2019; Ruiz, 2013). En el caso de este cuestionario, el propósito era conocer las actividades de comprensión auditiva que son realizadas de manera autónoma usando los dispositivos móviles. No se requirió reconceptualizarlos porque las definiciones presentes en la literatura corresponden con el mismo tratamiento que se le dio en este trabajo.

Operacionalizar el constructo

Para esta etapa también se requiere un adecuado fundamento teórico del tema a tratar, lo que permite delimitar la variable o variables a medir (Muñiz y Fonseca, 2019), considerar las dimensiones de esta e identificar sus comportamientos (Calero y Padilla, 2004; Espinoza, 2018).

De acuerdo con Ruiz (2013), la operacionalización de un instrumento consta de cinco partes: 1. Definición del propósito del instrumento; 2. Definición del constructo; 3. Dimensiones del constructo; 4. Indicadores de cada dimensión; 5. Ítems, reactivos, preguntas o tareas.

Tabla 1

Matriz de Operacionalización del Constructo Actividades de Comprensión Auditiva Realizadas de Manera Autónoma Usando Dispositivos Móviles

Propósito del Cuestionario	Definición del constructo	Dimensiones	Indicadores	Ítems (ejemplos)
Diseñar un cuestionario que indique las actividades de comprensión auditiva que los estudiantes realizan de manera autónoma mediada por móviles	Actividades que tienen como finalidad la ejercitación de la comprensión de las diversas expresiones orales de la lengua, a través de la audición y que pueden ser realizadas de manera autónoma usando dispositivos móviles.	Principios fundamentales de la comprensión auditiva Aprendizaje autónomo mediado por móviles Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles	Tiempo de exposición a la lengua Usos Escuchar y ejecutar acciones	I. En nuestra rutina diaria e interacción social, estamos escuchando el doble del tiempo del que hablamos. II. Frecuencia con la que usas el móvil para tomar notas. 16. Frecuencia con la que escuchas programas de radio, noticias o canciones en inglés con el fin de ejercitar la comprensión auditiva.

Integración del Instrumento

La fase de integración del instrumento (Ruíz, 2013) o de edición (Muñiz y Fonseca, 2019), comprende decidir el número de ítems a usar, el tipo de reactivos, la organización espacial de la información, la redacción de las instrucciones, cuidar la redacción, claridad y extensión del instrumento. Se sugiere que en esta parte se realice la validez del mismo.

Esta fase de integración se realizó en dos etapas: durante el diseño de la versión 1 del cuestionario y de la versión 2.

Diseño de la versión I del cuestionario

El diseño del cuestionario incluyó revisión teórica y la posterior validación del mismo.

Revisión teórica

Se tomaron como referentes teóricos, principios de la comprensión auditiva relacionados con el tiempo de exposición al lenguaje hablado versus el tiempo que hablamos, leemos o escribimos (Rivers, 1981; Tsai, 2019; Sagué, 2021; Nurianda, 2021; Ting y Shiqi, 2020); el concepto de la pasividad de la comprensión auditiva (Putri y Toba, 2018; Shanu y Adeosun, 2020); y la importancia de la ejercitación de la comprensión auditiva (Chen y Chen, 2021; Atas, 2018; Hamad Al-khresheh, 2020; Etemadfar, Soozandehfar y Namaziandost, 2020; Namaziandost, Neisi, Mahdavirad y Nasri, 2019).

En lo relacionado con el Aprendizaje autónomo mediado por móviles, se consideraron la frecuencia con que se realizan actividades de aprendizaje autónomo mediado por móviles y las actividades que se realizan con estos (Muñoz, León, Mora y Molina, 2020; Vázquez y Gutiérrez, 2021; Ureta, Miguel y Abásolo, 2018; Roque, Valdivia, Alonso y Zagalaz, 2018).

Para la fundamentación teórica y guía en la elaboración de las preguntas para la dimensión Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles, se utilizó el modelo de “listening outcomes” o salidas del lenguaje propuesto por Celce - Murcia (2000). Estas salidas del lenguaje describen varias conductas esperadas o tipos de comprensión auditiva que se pueden ejercitar; Celce-Murcia también propone actividades de comprensión auditiva que se pueden realizar dependiendo del outcome o salida. Se seleccionaron para incorporar al cuestionario, aquellas actividades que, por su naturaleza, se pueden realizar de manera autónoma y mediada por un dispositivo móvil, tomando en cuenta trabajos realizados por Samekash (2020); Saputra y Fatimah (2018); Hsieh y Hsieh (2019); Nugroho y Atmojo (2020); Kobayashi (2018); Shadiev y Liu (2018) que sugieren diversas actividades de comprensión auditiva que puede ser hechas de manera autónoma y mediadas por tecnología.

Estructura del cuestionario

Esta versión comprendió 29 ítems, en tres dimensiones usando una escala de Likert de 7 puntos: desde “completamente de acuerdo” hasta “no entiendo el planteamiento” (la opción de “no entiendo el planteamiento”, no es una opción típica para una escala Likert; se incluyó con la

finalidad de hacer un análisis cualitativo a las preguntas y más adelante se muestran los aportes que para este cuestionario brindó esta opción).

Dimensión 1. Principios fundamentales de la comprensión auditiva (del ítem 1 al 9). Esta dimensión contextualizó el cuestionario y permitió conocer la opinión de los estudiantes sobre algunos principios básicos de la comprensión auditiva como son: la importancia de la misma en el aprendizaje de una lengua (Namaziandost et al, 2019; Al-Shamsi et al, 2020); el tiempo de exposición a estímulos auditivos (cantidad de tiempo en el que estamos escuchando la lengua, bien sea nativa o extranjera) versus el tiempo que se está expuesto a la lengua a través de otros medios (Rivers, 1981; Gilakjani and Ahmadi, 2011 en Saraswati, 2018); y el concepto de pasividad de la comprensión auditiva (Morley, 1984; Artyushina y Sheypak, 2018; Putri, Fauzan y Toba, 2018).

Dimensión 2. Aprendizaje autónomo mediado por móviles (del ítem 10 al 12). La segunda dimensión buscó indagar si los estudiantes usan los dispositivos móviles como herramientas mediadoras para estudiar de manera autónoma.

Dimensión 3. Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles. (del ítem 13 al 29). La tercera dimensión es el núcleo del mismo: conocer si los estudiantes usan o no los dispositivos móviles como mediadores para ejercitar la comprensión auditiva de manera autónoma. Los ítems fueron redactados tomando en consideración las actividades de comprensión auditiva propuestas por Celce - Murcia en su libro *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2000). Celce - Murcia propuso ocho salidas de la audición (o *listening outcomes*), cada una de ellas relacionadas con el propósito por el cual escuchamos; para cada salida propuso actividades que pueden ser usadas tanto para ejercitar la comprensión auditiva, como para demostrar dicha comprensión. Se seleccionaron aquellas, que, por su naturaleza, se pueden realizar de manera autónoma y mediada por un dispositivo móvil.

Muestra

La muestra estuvo conformada por un total de 95 estudiantes cursantes del semestre tercero al octavo, de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (campus Tijuana, Mexicali, Tecate y Ensenada). Se recogió la información en el lapso académico 2021-1 (de enero a junio 2021); el cuestionario no incluyó

información demográfica, por lo tanto, no se conoce edad, sexo o semestre en particular de los sujetos porque en esta etapa se buscaba identificar primordialmente la calidad de los ítems.

Análisis

Los resultados del cuestionario se presentan en dos partes: la parte de la confiabilidad de las tres dimensiones y la parte de la claridad y coherencia de los planteamientos o ítems. Los datos se trataron usando el programa IBM SPSS Statistics (Versión 22).

Análisis de la escala Principios fundamentales de la comprensión auditiva

Al realizar el análisis estadístico de los datos, se obtuvo que los valores de las modalidades de los ítems que formaron esta subescala se presentaron con: valores de la mediana mayores que 4 (modalidades de respuesta: parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo); valores promedios de los ítems, 7 estuvieron por encima del valor 3 (representa la modalidad de respuesta de los ítems: Neutral) a excepción de los ítems 7 (la Comprensión Auditiva no es muy ejercitada en las clases de idiomas) y 8 (la Comprensión Auditiva es pasiva) que se presentaron por debajo del valor 3 (Modalidad de respuesta: Neutral)

Para el cálculo de los valores del Cronbach, se usó el 91.6% de los individuos, ya que el 8.4% de ellos fueron excluidos por presentar valores ausentes en algunos de sus reactivos. En las operaciones del paquete SPSS o de cualquier paquete estadístico, para el cálculo del índice de confiabilidad de Cronbach, cuando algún ítem de una escala presenta un valor ausente, se elimina el individuo y no se toma en cuenta para su cálculo.

La situación ideal para una escala cualquiera en términos de su confiabilidad es que el alfa de Cronbach sea mayor o igual a $(\alpha) = 0.7$ (Cohen, Manion y Morrison, 2002), en este caso, el valor fue de $(\alpha) = 0.688$, sin embargo, para los valores estandarizados de los ítems este valor se ubicó por arriba de $(\alpha) = 0.7$ (0.701). Es importante recordar que en esta prueba las modalidades de la respuesta no se definieron de manera adecuada. Al eliminar los ítems mencionados (“La Comprensión Auditiva no es muy ejercitada en las clases de idiomas” y “La Comprensión Auditiva es pasiva”) el valor del alfa de Cronbach se eleva a $(\alpha) = 0.730$ y el estandarizado a $(\alpha) = 0.743$. Por otra parte, como consecuencia de los valores ausentes 8 individuos fueron eliminados por presentar valores ausentes en algunos de sus ítems (los valores ausentes son consecuencia de que estos 8 individuos no respondieron las preguntas).

Por otro lado, se revisó la matriz de correlación inter-ítem y se observó que algunos los ítems 1, 2, 5, 6, 7 y 8 presentaron correlaciones negativas; se analizaron cualitativamente dichos ítems y de acuerdo con ese análisis, se modificó la redacción de los ítems, reescribiéndolos (ver tabla 2).

Escala Aprendizaje autónomo mediado por móviles

Las pruebas estadísticas muestran que el valor de la mediana de los ítems 10 y 11, que formaron esta subescala, es igual a 4 (modalidades de respuesta: parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo) y el ítem 12 con valor de la mediana igual a 3 (modalidades de respuesta: A veces, Frecuentemente, Siempre); también mostraron que los valores de las modalidades de los ítems que formaron esta sub-escala se presentaron con una tendencia marcada al uso de estos dispositivos. En caso de los valores promedios de los ítems, dos ítems (10 y 11) estuvieron por encima del valor 3 (A veces), el ítem 12: “¿Usas aplicaciones móviles para practicar inglés?” se presentó ligeramente por debajo del valor 3 (modalidades de respuestas: Nunca, Rara vez). Como consecuencia de las respuestas diferentes de valoraciones adecuadas de las escalas de Likert (de 1 a 5), se eliminaron 26 individuos que representaron el 27.4% y el análisis de la confiabilidad se realizó con la información válida para 69 individuos que representaron el 72.6%.

Como consecuencia de las respuestas diferentes de valoraciones adecuadas de las escalas de Likert (de 1 a 5), se eliminaron 26 individuos y el análisis de la confiabilidad es válido para 69 individuos.

En esta situación se presenta un valor para el alfa de Cronbach (α)= 0.602 y para los valores estandarizados de los ítems este valor se ubica en (α)= 0.607. Es importante recordar que en esta prueba las modalidades de la respuesta no se definieron de manera adecuada para realizar el análisis cualitativo de los ítems; el análisis cualitativo mostró la necesidad de redactar de nuevo un ítem e incorporar tres (ver subtítulo de análisis cualitativo).

Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles.

Los valores que formaron esta sub-escala se presentaron con valores de la mediana mayores que 3 (modalidades de respuesta: A veces, Frecuentemente, Siempre). La dimensión Ejercitación autónoma de la comprensión auditiva mediada por dispositivos móviles mostró que los valores de las modalidades de los ítems que formaron esta sub-escala se presentaron en el rango adecuado. En el caso de los valores promedios de los ítems la mayoría estuvo por encima del valor 3 (A veces) a excepción de los ítems: “resolver juegos derivados de pistas del audio oído” y “Escuchar un audio

desordenado y ordenarlo en secuencia cronológica, causa efecto, relaciones espaciales o problema-solución”, que se presentaron ligeramente por debajo del valor 3. Sin embargo, sus medianas fueron iguales a 3.

Como consecuencia de las respuestas diferentes de valoraciones adecuadas de las escalas de Likert, de acuerdo con la tabla 8, se eliminan 63 (66.3%) individuos y el análisis de la confiabilidad fue válido para 32 (33.7%) individuos. Para este problema, se hicieron las correcciones en la redacción y en la escala usada para las otras dimensiones que se presentan en el proceso de la segunda versión del cuestionario. En consecuencia, se procesaron 63 casos

Para esta escala, el valor para el alfa de Cronbach es fue de $(\alpha) = 0.887$ y para los valores estandarizados de los ítems este valor se ubicó en $(\alpha) = 0.881$.

Como conclusión general de esta fase, se creó una línea de acción de manera que los participantes respondieran todos los ítems del instrumento. Se incluyó en la siguiente versión, la opción de obligatoriedad de respuesta en todos los ítems para poder concluir la prueba.

Análisis cualitativo de los ítems

Además de haberse realizado la prueba estadística, se revisaron las respuestas de manera cualitativa y aquellos ítems donde por lo menos 5 participantes respondieron “no entiendo el planteamiento”, fueron re-escritos (ver tabla 2).

Dimensión: Principios fundamentales de la comprensión auditiva

Tabla 2

Re-escritura de los ítems de la dimensión Principios de la comprensión auditiva

Ítem original	Ítem re-escrito
1. Escuchamos el doble de lo que hablamos	En nuestra rutina diaria e interacción social, estamos escuchando el doble del tiempo del que hablamos.
2. Escuchamos cuatro veces más de lo que leemos	2. Durante esa misma interacción, escuchamos cuatro veces más tiempo de lo que leemos.
5. Estas siempre consciente de lo que escuchas en inglés	5. Durante la interacción en inglés entiendes siempre lo que escuchas.
6. Estas siempre atento a lo que estas escuchando	6. Durante la interacción en inglés, siempre escuchas con atención.
8. La Comprensión Auditiva es pasiva	8. La Comprensión Auditiva es pasiva (no requiere de ninguna acción o esfuerzo para lograrla).

Dimensión: Aprendizaje autónomo mediado por móviles.

En esta parte del cuestionario sólo fue necesario re-escribir un ítem. Sin embargo, se agregaron tres para indagar si los participantes usan los dispositivos móviles como mediadores del aprendizaje no sólo para estudiar el idioma inglés, sino también para otras actividades de aprendizaje autónomo.

Tabla 3

Re-escritura de los ítems de la dimensión Aprendizaje autónomo mediado por móviles

Ítem original	Ítem re-escrito
10. ¿Con qué frecuencia usas el dispositivo móvil para estudiar?	10. ¿Con qué frecuencia usas el dispositivo móvil para estudiar por tu cuenta?

Ítems agregados

11. ¿Tomas notas en el dispositivo móvil?
12. ¿Buscas información general usando el móvil?
13. ¿Con qué frecuencia los dispositivos móviles te permiten acceder a la información requerida para tus clases?

Dimensión: Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles.

En esta parte del cuestionario, sólo se re-escribieron dos ítems.

Tabla 4

Re-escritura de los ítems de la dimensión Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles

Ítem original	Ítem re-escrito
25. Resolver juegos derivados de pistas del audio oído	25. Resolver juegos luego de escuchar las pistas en un audio.
32. Escuchar un audio desordenado y ordenarlo en secuencia cronológica, causa efecto, relaciones espaciales o problema-solución.	32. Escuchar un audio y ordenarlo en secuencia cronológica, o conectar causa efecto, o problema-solución.

Una vez re-escritos los ítems que presentaron defectos, se transcribió el cuestionario completo y se alojó el mismo en “formularios de Google”, activándose la opción de respuesta obligatoria en la configuración para corregir la falla de los ítems no respondidos.

Diseño y validación del Cuestionario 2.

Diseño

Una vez que se sometió a los procesos de validación la primera versión del cuestionario, dando como resultado la invalidación del mismo, se realizaron las modificaciones pertinentes y el diseño de una nueva versión del cuestionario. Se re-escribieron algunos ítems (ver tablas 2, 3 y 4); y se alojó el cuestionario en formularios de Google, activando la opción de obligatoriedad de respuesta de todas las preguntas para seguir avanzando en la respuesta del mismo.

Estructura del cuestionario

La segunda versión del cuestionario estuvo compuesta por 40 ítems o reactivos divididos en cuatro partes: parte 1: información demográfica (ítems 1 al 8); parte 2, dimensión 1: Principios fundamentales de la comprensión auditiva (ítems del 9 al 17); parte 3, dimensión 2: Uso de dispositivos móviles como medio de aprendizaje (ítems 18 al 23); y parte 4, dimensión 3: Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles (ítems 24 al 40). La numeración de los ítems en esta versión es diferente a la versión 1, al agregarse la información demográfica.

Se usó una escala de Likert de 5 puntos, con las opciones: Completamente en desacuerdo; Parcialmente en desacuerdo; Neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo); Parcialmente de acuerdo y Completamente de acuerdo.

Parte 1. Información demográfica. (8 ítems; del ítem 1 al 8)

Esta parte no se había incluido en la primera versión del cuestionario por no considerarse de importancia en esa etapa de la validación. Sin embargo, dado que el fin último del cuestionario era ser usado para recolectar datos del proyecto de investigación "Aplicación de tecnologías móviles para la ejercitación de la destreza de la comprensión auditiva de manera autónoma", se incluyeron para ser validados en la prueba piloto y el juicio de experto. Los ítems demográficos incluidos son:

1. Sexo del encuestado y/o con el que se identifica.
2. Edad del encuestado
3. Estado civil del encuestado
4. Responsable económico del grupo familiar
5. Último grado académico del jefe del grupo familiar
6. Cantidad de personas que viven con el encuestado
7. Lugar de residencia mientras estudia en UABC
8. Semestre que cursa para el momento en que participó en el estudio

Dimensión 1. Principios fundamentales de la comprensión auditiva (compuesta por 9 ítems; del ítem 9 al 17). Se conserva la misma cantidad de ítems que en la primera versión del cuestionario.

Dimensión 2. Aprendizaje autónomo mediado por móviles (6 ítems; del ítem 18 al 23). En la segunda dimensión se agregaron 3 ítems adicionales a la versión primera (antes mencionados), con la finalidad de conocer si los estudiantes estudian inglés usando aprendizaje autónomo mediado por móviles.

Dimensión 3. Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles. (17 ítems; del ítem 24 al 40). Se conservaron los mismos ítems de la primera versión.

Juicio de Experto

Muestra

Para el juicio de expertos a la segunda versión del cuestionario, se pidió la colaboración a 14 estudiantes de la Maestría en Lenguas Extranjeras y a 4 del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la misma facultad de idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana. Todos los invitados a participar en la prueba, se consideraron expertos por ser maestros de lenguas en ejercicio y por ser estudiantes de postgrado, elementos que les permitía tener las herramientas necesarias para evaluar el cuestionario: conocimientos relacionados con principios y actividades de la ejercitación de la comprensión auditiva, madurez, pensamiento crítico y habilidad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pinto y otros, 2020).

El total que respondió a la consulta fue de tres individuos: dos de ellos estudiantes de la etapa terminal de la Maestría en Lenguas Extranjeras y uno del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la misma facultad de idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana.

Los tres expertos se identificaron como mujeres. La experta a la cual fue denominada jueza 1, tiene 30 años y es estudiante de la maestría; la experta que se denominó jueza 2, tiene 28 años y es estudiante de maestría; y finalmente la experta que se denominó jueza 3, tiene 45 años y es estudiante del doctorado. La información fue recolectada durante el lapso académico 2021-2.

Para realizar la evaluación desde el punto de vista de experto, a los jueces antes señalados, se les suministró la rúbrica diseñada por Pinto y otros (2020) para que realizaran la evaluación del

instrumento. Esta rúbrica fue diseñada con la finalidad de medir la calidad y la coherencia de los ítems en cuestionarios; debe ser aplicada por expertos en el área, para el caso del presente trabajo, expertos en la enseñanza del inglés. Usando la rúbrica, se midieron dos aspectos: claridad (fáciles de entender) y relevancia (pertinentes para el estudio). La rúbrica tiene la escala de Likert del 1 al 5, siendo el 1, que no hay correspondencia entre el ítem del cuestionario y el propósito del estudio y el 5, que la correspondencia entre el ítem y el propósito del estudio es excelente. La representación de las puntuaciones es: 1. muy baja; 2. baja; 3. media; 4. alta; 5. muy alta.

Análisis

Los resultados se presentan en dos dimensiones: Claridad de las instrucciones y claridad y utilidad de las preguntas.

Claridad en cuanto a las instrucciones

Tabla 5
Evaluación de la Calidad de las Instrucciones del Cuestionario 2

Ítems	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Excelente
Claras y directas				33.3%	66.7%
Fáciles de entender				33.3%	66.7%
La información está completa				33.3%	66.7%
No conducen a confusión	33.33%		33.3%		33.3%
Cualquier estudiante de licenciatura las puede entender			66.7%		33.3%

Haciendo el análisis descriptivo de los resultados, de acuerdo a las puntuaciones en general, las instrucciones son claras y legibles. El ítem relacionado con si conducen o no a la confusión, tuvo opiniones diferentes, pero esta situación se corrigió reescribiendo las instrucciones para la prueba piloto.

Claridad y utilidad de los ítems

Las preguntas o ítems fueron analizadas desde las perspectivas de claridad y utilidad. Los resultados mostraron cuáles preguntas tenían los niveles ideales de claridad y utilidad y cuáles debían ser reformuladas.

A continuación, se presenta la tabla 6, donde se resume la evaluación que los expertos le hicieron al cuestionario en cuanto a los aspectos de claridad y utilidad de los ítems.

Tabla 6
Claridad y Utilidad de los Ítems.

Ítems	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Excelente
Los ítems son coherentes				33.3%	66.7%
Los ítems son claros y fáciles de entender				33.3%	66.7%
Los ítems están bien agrupados				33.3%	66.7%
El cuestionario es útil				33.3%	66.7%
El cuestionario es completo				33.3%	66.7%
El cuestionario no es excesivamente largo				33.3%	66.7%
Es ágil responder					100%
Los ítems no son repetitivos					100%

Los resultados descriptivos muestran que los ítems del cuestionario ofrecen claridad y utilidad de manera global. En términos porcentuales, los ítems resultaron ser excelentes con relación a claridad y utilidad.

Claridad y utilidad de las categorías propuestas

En esta parte de la rúbrica, los expertos debían evaluar la claridad y utilidad de las categorías propuestas. Las tres categorías eran:

1. La información relacionada a los principios teóricos generales de la comprensión auditiva
2. El uso de los dispositivos móviles como mediadores del aprendizaje
3. El uso de dispositivos móviles como mediadores de la ejercitación autónoma de la comprensión auditiva

Las opciones de calificación eran muy bajo, bajo, medio, alto y excelente. Los tres expertos concordaron que la claridad y utilidad de las categorías propuestas era excelente. Analizando descriptivamente los resultados para la Claridad y Utilidad de las categorías propuestas, se

observó que, de acuerdo a los expertos, las mismas son de un 100%, no siendo necesaria revisión y/o modificación para ese aspecto.

Prueba Piloto

Una vez realizado el proceso de evaluación cualitativa (observaciones de los participantes en relación a la claridad de los ítems) y cuantitativa (confiabilidad por medio del alfa de Cronbach) al cuestionario 1 o primera versión del primer cuestionario (fase 1); habiéndose evidenciado la falta de confiabilidad, lo que condujo a modificaciones al cuestionario para realizar el cuestionario 2 o segunda versión; luego de que esta segunda versión del cuestionario fue sometida al juicio de expertos, resultando que esta versión 2 fue validada, se examinó la consistencia interna y la confiabilidad con el Alfa de Cronbach en una prueba piloto.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 38 estudiantes del quinto semestre, estudiantes activos durante el lapso académico 2021-2 en la Licenciatura en Enseñanza en Lenguas, Facultad de Idiomas, Campus Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California.

Consistencia

Para analizar la confiabilidad del cuestionario, se calculó el Alfa de Cronbach para cada dimensión o categoría. El valor de Alfa excedió el mínimo recomendado de $(\alpha)=0.70$ (Numminen, Katajisto y Leino, 2019; Nadlifatin, Miraja, Persada, Belgiawan, Redi y Lin, 2020; Nassoura, 2020) siendo el resultado $(\alpha)= 0.766$ para la dimensión Principios de la Comprensión Auditiva; $(\alpha)= 0,753$ para la escala Aprendizaje mediado por Móviles; y de $(\alpha)= 0,908$ para la escala ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles, lo que evidencia un alto nivel de confiabilidad y consistencia interna (Taber, 2018; Bujang, Omar y Baharum, 2018; Sarathchandra, Navin, Largent y McCright, 2018).

Análisis de la confiabilidad de los ítems

Las distribuciones de frecuencias de los ítems presentaron comportamientos similares a los análisis anteriores, bajas frecuencias en los desacuerdos y altas frecuencias en los acuerdos. La mayoría de los ítems de esta escala tienen un comportamiento parecido en cuanto a la distribución de las frecuencias.

Escala: Principios de la comprensión auditiva

El número de casos recolectados no presentó valores diferentes de las categorías establecidas, cabe decir que en ninguno de sus ítems se presentaron respuestas ausentes en sus modalidades. Los cálculos de la confiabilidad del alfa de Cronbach se basan en la información de todos los individuos (38).

La situación ideal para una escala cualquiera en términos de su confiabilidad es que el alfa de Cronbach sea mayor o igual a $(\alpha) = 0.7$, en este caso el valor es de $(\alpha) = 0.732$, sin embargo, para los valores estandarizados de los ítems este valor se ubica por arriba de $(\alpha) = 0.7$ (0.766).

Tabla 6
Resultados de la Confiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los Ítems estandarizados	N of Items
,732	,766	9

Al realizar los cálculos de la mediana de los ítems que forman esta subescala se presentan con valores mayores que 4 (modalidades de respuesta: parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo) y en términos de los valores promedios de los ítems, todos están por encima del valor 3 (Neutral), lo que muestra una tendencia promedio hacia las respuestas a los ítems hacia los acuerdos planteados.

Escala Aprendizaje autónomo mediado por móviles

Las distribuciones de frecuencias de los ítems presentaron comportamientos similares: bajas frecuencias en los desacuerdos y altas frecuencias en los acuerdos.

Como se observa en la Tabla 15, el número de casos recolectados se presentaron pocos valores perdidos, en alguno de sus ítems se presentaron respuestas ausentes en sus modalidades lo que trae como consecuencia que cualquier sujeto que presente un valor ausente implica que el sujeto es eliminado del análisis. El análisis se realizó sobre 37 individuos y 1 fue excluido (este sujeto no terminó la prueba y hubo valores ausentes).

Al realizar el resumen estadístico de la escala “aprendizaje mediado por móviles”, se observó que los valores de las modalidades de los ítems que forman esta subescala se presentaron con

valores de la mediana mayores que 3 (modalidades de respuesta: A veces, parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo) a excepción del ítem “Usas aplicaciones móviles para practicar inglés” cuya mediana se ubicó en el valor 2 (modalidad de respuesta del ítem es “Rara vez”. Este ítem fue revisado en la estructura de las correlaciones inter-ítem.

Los valores del alfa de Cronbach mostrados en la Tabla 7 se ubicaron en $(\alpha) = 0.744$ y para los valores estandarizados presenta el valor de $(\alpha) = 0.753$, lo que indica que de acuerdo con los valores del alfa de Cronbach la escala es confiable.

Tabla 7

Confiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los Ítems estandarizados	N ítems
,744	,753	6

Al hacerse la matriz de correlación inter-ítem de la escala (ver tabla 8), se obtuvo que todas las correlaciones inter-ítem eran positivas, lo que indicó que todos los reactivos de la escala apuntan en el mismo sentido.

Tabla 8

Matriz de correlaciones Inter-Item

	¿Con qué frecuencia usas el dispositivo móvil para estudiar?	¿Tomas notas en el dispositivo móvil?	¿Buscas información usando el móvil?	¿Los dispositivos móviles te permiten acceder a la información requerida para tus estudios y/o clases?	¿Usas dispositivos para practicar inglés?	¿Usas aplicaciones móviles para practicar inglés?
¿Con qué frecuencia usas el dispositivo móvil para estudiar?	1,000	,345	,497	,420	,609	,179
¿Tomas notas en el dispositivo móvil?	,345	1,000	,256	,412	,485	,196
¿Buscas información usando el móvil?	,497	,256	1,000	,317	,354	,165
¿Los dispositivos móviles te permiten acceder a la información requerida para tus estudios y/o clases?	,420	,412	,317	1,000	,271	,152
¿Usas dispositivos para practicar inglés?	,609	,485	,354	,271	1,000	,403
¿Usas aplicaciones móviles para practicar inglés?	,179	,196	,165	,152	,403	1,000

Escala Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles.

Las distribuciones de frecuencias de los ítems presentaron comportamientos similares: bajas frecuencias en los desacuerdos y altas frecuencias en los acuerdos. Se espera que la mayoría de los ítems para esta escala tengan un comportamiento parecido en cuanto a la distribución de las frecuencias

Las estadísticas descriptivas de los ítems correspondientes a la dimensión “Ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma mediada por móviles”, mostraron que los valores de las modalidades de los ítems que forman esta subescala se presentaron en el rango adecuado. Los valores de sus medianas resultaron mayores que 3 (modalidades de respuestas: “A veces”, “Frecuentemente”, “Siempre”). La mayoría de los valores promedios de los reactivos resultaron mayores que 3 (modalidad de respuesta de los reactivos: “A veces”, “Frecuentemente”, “Siempre”).

Por su parte, el valor para el alfa de Cronbach (α)= 0.905 y para los valores estandarizados de los ítems este valor se ubicó en (α)= 0.908. Estos valores altos del índice de Cronbach denotan que esta subescala es bastante confiable.

Conclusiones

Primero que todo, es necesario mencionar que el presente trabajo tuvo como finalidad, describir el proceso de diseño y validación del cuestionario “Uso de dispositivos móviles como mediadores para la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma” y que dicho cuestionario fue diseñado para su posterior uso como instrumento de recolección de datos para el trabajo de investigación que lleva por título “Aplicación de tecnologías móviles para la ejercitación de la destreza de la comprensión auditiva de manera autónoma”. Existen cuestionarios similares (Sorayyaei y Nasiri, 2014; Al-Shamsi et al, 2020; Shadiev et al, 2018; Pinto et al, 2020), sin embargo, estos no aportaban aplicabilidad para conseguir los objetivos propuestos en el proyecto de investigación en progreso.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede decir que el cuestionario “Uso de dispositivos móviles como mediadores para la ejercitación de la comprensión auditiva de manera autónoma”, es confiable y válido.

Los resultados estadísticos obtenidos de las dos etapas de diseño y validación del cuestionario, así como de la prueba piloto, confirmaron la escala de confiabilidad y consistencia.

Los resultados de las pruebas realizadas a la primera versión del cuestionario, aplicado a los 95 estudiantes voluntarios, sirvió para mostrar que la misma debía ser mejorada y demandó rediseñar los ítems en cuanto a contenido y redacción. Luego de haber sido realizadas las mejoras (reescribir los ítems y agregar 3 a la segunda dimensión) y someter la segunda versión del cuestionario al juicio de experto, llevado a cabo por los 3 jueces, confirmaron la claridad de las instrucciones, la relevancia y la coherencia de los ítems; también dictaminaron que la claridad y utilidad de las dimensiones era aceptable.

La prueba piloto, aplicada a la muestra conformada por 38 participantes, mostró propiedades favorables de confiabilidad en cada una de sus partes, probándose la validez en cada una de las categorías.

Adicionalmente se puede mencionar, que las respuestas brindadas por los estudiantes que participaron en la parte 1 y 3 del estudio, sugieren que el uso de dispositivos móviles como mediadores del aprendizaje autónomo tienen una aceptación interesante entre la población escogida para el estudio, lo que brindó perspectivas favorables para la consecución del proyecto de investigación “Aplicación de tecnologías móviles para la ejercitación de la destreza de la comprensión auditiva de manera autónoma”.

Las percepciones entre género, nivel socioeconómico y demás aspectos demográficos no fueron considerados en este trabajo más allá que para la validación. Esos aspectos serán tomados en cuenta en el proyecto de investigación en desarrollo, para el cual se diseñó el cuestionario que nos compete en este trabajo.

Referencias

- Al-Shamsi, A., Al-Mekhlafi, A. M., Al Busaidi, S., & Hilal, M. M. (2020). The effects of mobile learning on listening comprehension skills and attitudes of Omani EFL adult learners. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 16-39.
- Artyushina, G., & Sheypak, O. A. (2018). Mobile phones help develop listening skills. *Informatics*, 5(3), 32.
- Atas, U. (2018). The Role of Receptive Vocabulary Knowledge in Advanced EFL Listening Comprehension. *TESL-EJ*, 21(4), 1-12.
- Artyushina, G., & Sheypak, O. A. (2018, July). Mobile phones help develop listening skills. *Informatics*, 5(3), 32.
- Budiana, K. M. (2021). The students' perception on the use of computer assisted language learning. *Journal of Applied Studies in Language*, 5(1), 174-186.
- Bujang, M. A., Omar, E. D., & Baharum, N. A. (2018). A review on sample size determination for Cronbach's alpha test: a simple guide for researchers. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, 25(6), 85-99.
- Bourdeaud'hui, H. (2020). Identifying student-and class-level correlates of sixth-grade students' listening comprehension. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-38.
- Calero, M. D. y Padilla, J. L. (2004). Técnicas psicométricas: los tests. En R. Fernández Ballesteros (Dir.), *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 323-355), Pirámide.
- Celce-Murcia, M. (2000). *Teaching English as a second or foreign language*. Thomson Learning.
- Chen, C. M., & Chen, I. C. (2021). The effects of video-annotated listening review mechanism on promoting EFL listening comprehension. *Interactive Learning Environments*, 29(1), 83-97.
- Chen, Y; Kao & Y; Sheu, P. (2003) A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. *Journal of Computer assisted learning*, 19(3), 347-349
- Chen, M. R. A., & Hwang, G. J. (2020). Effects of a concept mapping based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 817-834.
- Cho, E., Capin, P., Roberts, G., Roberts, G. J., & Vaughn, S. (2019). Examining sources and mechanisms of reading comprehension difficulties: Comparing English learners and non-English learners within the simple view of reading. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 982-1000.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Criollo-C, S., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2021). Mobile learning technologies for education: Benefits and pending issues. *Applied Sciences*, 11(9), 4111.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Conrado*, 14(Supl. 1), 39-49.

- Etemadfar, P., Soozandehfar, S. M. A., & Namaziandost, E. (2020). An account of EFL learners' listening comprehension and critical thinking in the flipped classroom model. *Cogent Education*, 7(1), 1-22. DOI: 10.1080/2331186X.2020.1835150
- Gil-Borrelli, C. C., Martín-Ríos, M. D., López Corcuera, L., Reche Martínez, B., Torres Santos-Olmo, R., Muriel Patiño, E., & Rodríguez-Arenas, M. (2020). Elaboración de un cuestionario de detección de casos de violencia de odio en urgencias hospitalarias. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 166-170.
- Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing*, 31(8), 1741-1764.
- Grosjean, F., & Byers-Heinlein, K. (2018). *The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism*. John Wiley & Sons.
- Hamad Al-khresheh, M. (2020). The impact of cultural background on listening comprehension of Saudi EFL students. *Arab World English Journal*, 11 (3), 349-371. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.22>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207.
- Hsieh, H. C., & Hsieh, H. L. (2019). Undergraduates' out-of-class learning: Exploring EFL students' autonomous learning behaviors and their usage of resources. *Education Sciences*, 9(3), 159. <https://doi.org/10.3390/educsci9030159>
- Inayatia, N., Mawan, D., & Jarumc (2021). Student awareness, attitude, affordances, and challenges in online autonomous English language learning. *Bahasa dan Seni: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Pengajarannya*, 49(1), 28-39.
- Kobayashi, A. (2018). Investigating the effects of metacognitive instruction in listening for EFL learners. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 310-328. DOI:10.18823/asiatefl.2018.15.2.4.310
- Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. In: Svensson, Patriked. *Fran vision till praktik: Språkutbildning och Informationsteknik (From vision to practice: languagelearning and IT)*. Swedish Net University (Nätuniversitetet), pp. 295-310. Available from: https://www.researchgate.net/publication/42794357_Mobile_language_learning_now_and_in_the_future
- Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. *Psychology of learning and motivation*, 72, 1-26.
- Morley, J. (1984). *Listening and Language Learning in ESL: Developing Self-Study Activities for Listening Comprehension Practice*. Language in Education: Theory and Practice, No. 59. Harcourt Brace Jovanovich International, Orlando, FL 32887.
- Mohiuddin, K., Islam, M. A., Khaleel, M. A., Miladi, M. N., Nasr, O. A., Khan, S. A. & Fatima, H. (2021). Determining Mobile Learning Potentialities in Emerging Computing Paradigms: an Exploratory Approach for Performance Optimization.

https://web.archive.org/web/20211103180531id_/https://assets.researchsquare.com/files/rs-1025389/v1/a187b4cc-fdd2-4abe-b7c5-337889e92fad.pdf?c=1635794804

- Muhlisa, R. (2018). Importance of listening comprehension in English language teaching. *Вестник Науки и Творчества*, 5(29), 90-93.
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. Doi: 10.7334/psicothema2018.291
- Muñoz, W. M., León, A. M., Mora, G. V., & Molina, N. C. (2020). Aprendizaje autónomo en Moodle. *Journal of Science and Research*, 5(CININGEC), 632-652.
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., & Kharbach, A. (2020). Mobile learning in Higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), ep20016.
- Nadhira, S., & Warni, S. (2021, May). Students' Listening Difficulties in English as a Foreign Language Learning at Secondary School in Indonesian Context. In *1st Annual International Conference on Natural and Social Science Education (ICNSSE 2020)* (pp. 186-193). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icnsse-20/125956131>
- Nadlifatin, R., Miraja, B., Persada, S., Belgiawan, P., Redi, A. A. N., & Lin, S. C. (2020). The measurement of University students' intention to use blended learning system through technology acceptance model (TAM) and theory of planned behavior (TPB) at developed and developing regions: Lessons learned from Taiwan and Indonesia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(9), 219-230.
- Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavi-rad, F., & Nasri, M. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners. *Cogent Psychology*, 6(1), DOI:[10.1080/23311908.2019.1691338](https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1691338)
- Nassoura, A. B. (2020). Measuring students' perceptions of online learning in higher education. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(4), 1965-1970.
- Nord, J. R. (1981). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Nugroho, A., & Atmojo, A. E. P. (2020). Digital learning of English beyond classroom: EFL learners' perception and teaching activities. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 7(2), 219-243.
- Numminen, O., Katajisto, J., & Leino-Kilpi, H. (2019). Development and validation of nurses' moral courage scale. *Nursing Ethics*, 26(7-8), 2438-2455.
- Nurianda Sari Hsb, N. (2021). A study on learners' listening comprehension difficulties in english language learning at the second grade of vocational high school 1 Bangkinang. [Doctoral dissertation, State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau] Institutional Repository-State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau
- Pinto, M., Caballero, D., Sales, D., & Fernández-Pascual, R. (2020). MOBILE-APPS questionnaire: Developing and validating a scale to measure the attitudes and perceptions of undergraduate students on mobile information literacy. *Journal Of Librarianship and Information Science*, 52(4), 1063-1072.

- Putri, E. W., Fauzan, U., & Toba, R. (2018). The quality of listening skill of the Indonesian EFL students. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(1), 79-90.
- Rao, P. S. (2019). The importance of teaching language skills to the second or foreign language learners of English: A comprehensive study. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*, 9(4), 6-19.
- Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. (2da Ed.). University of Chicago Press.
- Rodgers, L., Harding, S., Rees, R., & Clarke, M. T. (2022). Interventions for pre-school children with cooccurring phonological speech sound disorder and expressive language difficulties: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(4), 700-716.
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.
- Ruiz Bolívar, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. (3ra Ed.). Danaca Training and consulting.
- Sagué Guillén, M. D. M. (2021). The effects of applying multimodality in oral comprehension tasks in the English classroom of Batxillerat: students' performance and attitudes. <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/6863>
- Salavera, C., & Usán, P. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario QEWB de bienestar eudaimónico en adolescentes (No. ART-2019-122883). <https://zaguan.unizar.es/record/99328>
- Samekash, M. L. W. (2020). Uso de WhatsApp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 78-87.
- Santos, I. M., & Bocheco, O. (2020). University students' perceptions of personal mobile devices in the classroom and policies. In *Mobile devices in education: Breakthroughs in research and practice* (pp. 336-353). IGI Global.
- Saputra, Y., & Fatimah, A. S. (2018). The use of TED and YOUTUBE in Extensive Listening Course: Exploring possibilities of autonomy learning. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 13(1), 73-84.
- Sarathchandra, D., Navin, M. C., Largent, M. A., & McCright, A. M. (2018). A survey instrument for measuring vaccine acceptance. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory*, 109, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.01.006>
- Saraswaty, D. R. (2018). Learner's difficulties & strategies in listening comprehension. *English Community Journal*, 2(1), 139-152.
- Şendağ, S., Gedik, N., & Toker, S. (2018). Impact of repetitive listening, listening-aid and podcast length on EFL podcast listening. *Computers & Education*, 125, 273-283.
- Shadiev, R., Hwang, W., & Liu, T. (2018). Investigating the effectiveness of a learning activity supported by a mobile multimedia learning system to enhance autonomous EFL learning

- in authentic contexts. *Educational Technology Research and Development*, 66, 893–912. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-018-9590-1>
- Sorayyaei, A.; Nasiri, H. (2014). Learners' Attitudes toward the Effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 Listening Comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98(6), 1836-1843.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.
- Ting, L. O. N. G., & Shiqi, W. U. (2020). Analysis of Learning Strategy on the Improvement of the Listening Comprehension Ability of Non-English Majors in Engineering Colleges from the Perspective of CSE: A Case Study of NCEPU. *Studies in Literature and Language*, 21(3), 32-37.
- Tsai, K. J. (2019). Supporting extensive listening with mobile technologies. *Journal of Asia TEFL*, 16(2), 711.
- Traxler, J. (2009, Enero-Marzo). Learning in a mobile age. *International Journal of Learning*, 1(1). 1-12.
- Tursunbayevna, Y. S., & Xomidovna, N. D. (2021). The importance of communicative listening comprehension in language teaching. *Uzbekistan International Journal of Discourse on Innovation. Integration and Education*, 3(2), 18-20.
- Ureta, G. A. C., Miguel, L. P., & Abásolo, A. V. (2018). El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo. *Blanco y Negro*, 9(1), 68-81.
- Vázquez, L. E., & Gutiérrez, M. H. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2).
- Wahyuningsih, S., & Afandi, M. (2020). Investigating English Speaking Problems: Implications for Speaking Curriculum Development in Indonesia. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 967-977.
- Yau, N., & Joy, M. (2008). A Self-Regulated Learning Approach: A Mobile Context-aware and Adaptive Learning Schedule (mCALS) Tool. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2(3), 52-57.
- Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696-725.
- Zhu, D. (2011). An empirical research on autonomous learning of college English listening in the web environment. *Computer-Assisted Foreign Language Education*. 4, 34-38.

ⁱ Profesora en Lenguas Extranjeras Mención Inglés. MSc en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Doctora en Ciencias de la Educación. Conferencista y autora de obras en las áreas de Aprendizaje Móvil, COIL, Tecnología Educativa y Diseño de Actividades para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés. Docente en las áreas de Enseñanza de la Comprensión auditiva, Práctica Docente, Gramática, Inglés para la Ciencia y la Tecnología y Español como Lengua Extranjera. Correo electrónico: joibel.gimenez@uabc.edu.mx



Volumen 18, número 2, 2022

Oferta de cursos de nivelación para ampliar la oportunidad de estudiar una carrera: el caso de Facultad de Idiomas

José Manuel Casillas Domínguezⁱ
Icela López Gasparⁱⁱ

Resumen

Cada año, cientos de alumnos no logran ingresar a alguna licenciatura ofertadas por la Facultad de Idiomas de la UABC y la mayoría quedó fuera debido a que no acreditaron el examen de inglés, requisito para entrar a las carreras de la facultad. Por tal motivo, se ofertó, en Mexicali, el Curso de Nivelación a los estudiantes que les faltó un nivel o dos del idioma inglés para ingresar a carrera. El objetivo de este trabajo es dar seguimiento a los estudiantes que participaron en este curso durante el ciclo 2020-2 para conocer su desempeño durante los primeros semestres como universitarios. Se usó un método de investigación mixto; se revisaron los resultados del Curso de Nivelación, así como de los historiales académicos durante los primeros semestres en la universidad; también, se entrevistó a docentes y estudiantes que participaron en el curso de nivelación. Los resultados obtenidos fueron favorables, esto se debe a que los alumnos que participaron en dicho curso acumularon un promedio general de calificaciones mayor en los primeros dos semestres, que aquellos que no lo hicieron.

Palabras clave: *Cursos de inglés, curso de nivelación, seguimiento a estudiantes.*

*Offering students leveling courses as an opportunity to study a career:
The case of Facultad de Idiomas.*

Abstract

Every year, hundreds of students are rejected from the careers they wish to study in Facultad de Idiomas, UABC. Most of these students didn't get in because they didn't have the level of English that is required by the careers at Facultad de Idiomas. Because of this, in Mexicali, students that got a score slightly lower than the one required were offered a leveling course. The objective of this research is to monitor the students that participated in this course from August to December of the year 2020 to get information about their progress during the first two semesters as university students. A mixed method was used in this research to track students results in the leveling course and the classes they took during the first two semesters in the university. On the other hand, teacher that participated in the leveling course were interviewed in order to get a better understanding of the students' progress. The results obtained favored the students that participated in the leveling course in comparison to the students that didn't have to take the course.

Key words: *leveling course, English courses, monitoring student progress.*

Introducción

El Curso de Nivelación (CN) que ofrece la Facultad de Idiomas surge como respuesta al interés de aquellos estudiantes que les faltó poco para lograr el mínimo nivel de inglés requerido para ingresar, ya sea a la licenciatura de Enseñanza de Lenguas o la de Traducción, ofertadas por la misma Facultad; es decir, su ingreso a las carreras está condicionado a su desempeño en dicho curso.

El CN está conformado por tres materias que se imparten completamente en inglés: gramática, conversación, y lectura y redacción. El contenido de estas materias está organizado por temas que van de lo esencial a lo complejo. Esta organización brinda al docente flexibilidad para que pueda incluir temas más específicos o subtemas que sean del interés de los estudiantes, buscando de esta manera una mayor participación por parte de los estudiantes en el curso. De acuerdo con Graves (2000), los temas, ya sean generales o no tan generales, proveen un buen soporte para la organización de los contenidos debido a que permite incluir elementos de otras áreas o temas (p.45).

Cabe mencionar que las tres materias comparten los mismos temas, pero cada una los aborda con distintos enfoques; por ejemplo, si el tema es “actividades que haces en tu tiempo libre”, en la materia de gramática, los alumnos estudian el verbo en presente simple, *I like to read*; en la materia de conversación, hablan con otros alumnos y exponen sobre el tema; y en la materia de lectura y redacción, leen y escriben sobre dicha temática.

El CN inicia y termina con ciclo escolar la UABC; es decir, a la par del semestre del resto de las carreras que oferta la universidad. Todos los días, los alumnos tienen asignadas dos horas de cada una de las tres materias mencionadas; con lo cual acumulan 30 horas de estudio semanales y el curso tiene una duración de entre 15 a 16 semanas; sumando así, alrededor de 450 horas en total. Con esta medida se busca sumergir a los estudiantes en un ambiente de habla inglesa para que puedan lograr el nivel de inglés estipulado como requisito para ser aceptados a alguna de las licenciaturas de la Facultad de Idiomas.

La evaluación que se lleva a cabo en cada una de las materias es, en su mayoría, formativa; en el salón de clases permite al docente conocer si los estudiantes requieren de más tiempo para reforzar los temas vistos. La evaluación que realiza cada docente dentro del salón de clases es muy importante debido a que al finalizar el curso entrega una valoración de cada uno de los estudiantes

que participaron en el curso de nivelación; la cual resulta muy útil debido a que muestra el esfuerzo realizado por los estudiantes en sus materias. Esta valoración es tomada en cuenta especialmente con los alumnos que no lograron el nivel de inglés requerido; por ejemplo, si un estudiante se queda a 8 aciertos de pasar a carrera, se revisa la apreciación de los docentes que impartieron el curso. Si la apreciación de los tres docentes es positiva y recomiendan al alumno pasar a carrera, entonces se le permite al estudiante ingresar, pero debe comprometerse a continuar estudiando la lengua hasta lograr el nivel requerido.

Durante el curso, los estudiantes son evaluados en dos ocasiones con el “Examen de diagnóstico del idioma inglés para ingreso a licenciatura”; se trata de un examen estandarizado que se aplica a la mitad y al final del curso, para medir el avance de los estudiantes. Al concluir el curso, los estudiantes que obtienen el nivel mínimo requerido ingresan automáticamente a carrera. Sin embargo, en caso de no alcanzar este nivel, se revisa el avance del alumno durante el curso y se considera la valoración de los docentes como se explicó en el párrafo anterior.

El examen estandarizado cuenta con 70 reactivos de opción múltiple y evalúa: gramática, comprensión auditiva y comprensión lectora. De acuerdo con la puntuación obtenida, los estudiantes son ubicados en distintos niveles. Véase la tabla 1.

Tabla 1.
Número de aciertos requeridos por nivel.

Nivel	Aciertos
1	1-24
2	25-35
3	36-45
4	46-55
5	56-66
6	67-70

Como apoyo a los estudiantes que participaron en el CN y en un esfuerzo por brindarles una práctica adicional, debido a que las clases fueron en su mayoría a distancia a causa de la pandemia, se les otorgó una inscripción a la plataforma DEXWAY, un programa computarizado de lenguas

donde pudieran ingresar, presentar un examen diagnóstico e iniciar con actividades de acuerdo a su nivel de inglés. Este programa les permite avanzar a su propio ritmo e ir subiendo de nivel de inglés de acuerdo con los logros obtenidos. Los avances de los alumnos en este programa son monitoreados por docentes de la Facultad de Idiomas.

En el caso de la asignatura de Lectura y Redacción en inglés, el docente trabajó su clase con apoyo de la plataforma DEXWAY. En este caso, el docente realiza prácticas y tareas con el material que se encuentra en la plataforma. Con este trabajo se busca conocer más sobre el curso mediante el análisis de los avances que tienen los alumnos durante el curso y el seguimiento al desempeño de los alumnos durante los primeros semestres de carrera.

Marco teórico

Existen muchos cursos de nivelación que se ofrecen para que los estudiantes que participen en ellos logren fortalecer sus conocimientos básicos requeridos para lograr; a) para poder ingresar a una carrera, o b) tener mayor éxito durante la carrera. Algunos de los cursos de nivelación que se ofertan en instituciones de educación superior son los siguientes:

En la ciudad de Victoria en Australia, por ejemplo, se brinda ayuda mediante una guía a todas las escuelas que participan en programas de intercambio. Esta guía es titulada *Intensive English Language Program (IELP)*, la cual detalla las características que debe tener un programa intenso de inglés dirigido a estudiantes extranjeros que se incorporarán en el sistema educativo de Victoria. Este curso permite que los estudiantes extranjeros logren integrarse a sus clases de manera exitosa, ya que los estudiantes atienden al curso a la par de sus clases regulares (State Government of Victoria, 2010).

Por otra parte, en Indonesia se imparte un curso de inglés intensivo llamado *Intensive English for Academic Purpose Program (IEAP)*. Este curso está dirigido a los futuros docentes de inglés y se imparte en el primer semestre de la carrera a la par que sus materias. El propósito de este curso es lograr que los estudiantes sean bilingües (Nurul, 2013).

También existen universidades en México que cuentan con cursos de nivelación. Tenemos como ejemplo, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, (UACJ) que cuenta con un curso de nivelación desde el 2014. Este curso de nivelación se imparte a los 100 alumnos de nuevo ingreso con la puntuación más baja en el área de matemáticas en el examen de ingreso. El curso se imparte a los alumnos antes de que ingresen a la universidad y tiene como objetivo la adquisición de

conocimientos en materias básicas que permitirán a los alumnos un correcto seguimiento de los primeros cursos, entre estas materias está pre-cálculo (Barrón, Estrada, Ruiz, Luna & Nieto, 2014).

Los temas que se ven en estos cursos, así como su organización son particulares de cada institución o carrera. Existen cursos de nivelación de matemáticas, computación o de inglés como es el caso particular de la Facultad de Idiomas. Al analizar los cursos mencionados en este apartado, se puede deducir que las instituciones mencionadas tienen como objetivo brindar apoyo al estudiante para que cuente con mayor posibilidad de éxito en sus materias en la carrera.

Gramática, lectura y redacción y conversación

El CN que se oferta en la Facultad de Idiomas se enfoca en gramática, lectura y redacción, así como en conversación, áreas que en la Facultad de Idiomas se consideran importantes en la adquisición de segundas lenguas en un curso de inglés intensivo como lo es el curso en cuestión.

Gramática

La gramática, de acuerdo con Celce-Murcía y Hilles (1988) ha sido un tema importante en lo que respecta a la enseñanza de lenguas durante los últimos 2,500 años, por lo tanto, la enseñanza de la misma no debería ser un tema controversial. También comentan que la gramática tiene algunos puntos a favor, entre ellos está el hecho de que en la mayoría de los exámenes cuentan con reactivos que tratan la gramática. Otro punto a favor es que entre alumnos existen diferentes estilos de aprendizaje y la enseñanza de la gramática suele beneficiar a los alumnos más analíticos.

Por otra parte, Ur (1988) afirma que el conocimiento de la gramática es esencial si lo que se busca es dominar el conocimiento de una lengua. Cotter (s/f) comenta que la enseñanza de la gramática otorga a los estudiantes herramientas para que se puedan comunicar en una segunda lengua.

Los temas que se tratan en este apartado son importantes para el CN debido a que se busca que los estudiantes se puedan comunicar en la lengua, pero también que puedan conocer su estructura.

Lectura y redacción

El CN también busca reforzar la comprensión lectora y la expresión escrita en los estudiantes para que cuenten con un mejor manejo de la lengua inglesa. De acuerdo con Brown, la lectura es una de las habilidades más importantes para evaluar el manejo de una lengua (2004, p.

185.). Otro autor que considera importante la enseñanza de la lectura en las clases de inglés es Anderson (1999) quien comenta que al fortalecer las habilidades lectoras en clases de inglés como segunda lengua se fortalecen todas las áreas académicas.

En un estudio realizado por Lightbown y sus colegas en el año 2002, se resaltó la importancia de la lectura al comparar los resultados de alumnos que estudiaron inglés mediante lecturas y alumnos que tomaron clases regulares de inglés. Los resultados de este estudio favorecieron a los estudiantes que estudiaron inglés mediante lecturas quienes incluso obtuvieron un mejor resultado en la expresión oral a pesar de que nunca realizaron ejercicios de conversación. (Lightbown y Spada, 2006, p. 145).

Por otra parte, se cuenta con la enseñanza de redacción en inglés. Esta habilidad es más compleja que la habilidad lectora debido a que se debe de emplear una serie de elementos para lograr una comunicación escrita efectiva. De acuerdo con Barkaoui (2007), la escritura en una segunda lengua requiere del manejo de una variedad de competencias lingüísticas, cognitivas y socioculturales. Aunado a esto, González, Rodríguez y Ledo (2019) comentan que “para escribir bien la persona debe dominar aspectos tales como: el trazado de las letras, la caligrafía, la puntuación, la selección del tema, el ordenamiento de la información, hasta la generación de ideas, revisión y reformulación” (p. 16).

Como se puede observar, la habilidad para expresarse de manera escrita es una tarea difícil, sin embargo, también es una habilidad importante que permite a los docentes conocer y asesorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Conversación

Otro de los temas que se ven en el CN es la expresión oral. Es importante que los estudiantes logren expresarse en inglés de forma oral y que puedan externar su opinión usando un vocabulario y estructura que faciliten la fluidez y comprensión de lo expresado.

La expresión oral en una segunda lengua constituye en la mayoría de las personas un fin cuando se habla de aprender una segunda lengua. De acuerdo con Rico, Ramírez y Montiel (2016) la expresión oral en una segunda lengua es “uno de los objetivos más anhelados de los estudiantes de un idioma: poder hablarlo” (p. 2). Cada uno de los temas que se imparten en el CN tienen como objetivo brindar a los estudiantes la oportunidad de elevar su nivel de inglés para que puedan entrar a carrera. A través de este curso se busca proveer al estudiante con las herramientas que le

permitirán tener mayor éxito una vez en carrera.

TICs

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) posibilitan a los docentes que participan en el Curso de Nivelación incluir en sus planeaciones imágenes, sonidos, videos, actividades interactivas, etc. que ayudan a complementar los temas vistos en el aula. Con el apoyo de las TICs se amplía la variedad de ejercicios de los cuales puede seleccionar el docente para asegurar el logro de los objetivos en las diferentes asignaturas.

Por otra parte, Ogalde y Gonzáles (2008) comentan que una de las razones por la cual debemos incluir las nuevas tecnologías es debido a que ya forman parte de la vida cotidiana de la comunidad. Esto se refleja en los diferentes medios tecnológicos que usamos para relacionarnos, para estudiar y para trabajar. Al respecto, Ayala y González (2015) comentan que “Las TIC están presentes en todos los niveles de nuestra sociedad actual” (p.27). En cuanto al nivel en que han impactado las TICs a nuestra comunidad, Willging et al. (2010) comentan que “se puede afirmar que las nuevas tecnologías han modificado de un modo evidente y drástico el mundo en el que vivimos” (p. 25).

El impacto que tienen las TICs en la sociedad se refleja de manera positiva en el aula ya que, al hacer uso de estas tecnologías, de acuerdo con López (2008), “educadores como educandos participan más activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, intercambiando roles e incluyendo nuevos conceptos, métodos y estrategias para educar y ser educado” (p. 1). Por ejemplo, la Universidad Autónoma del Carmen, en la carrera de ingeniería, se busca promover el uso de las tecnologías en su curso de nivelación para promover la autonomía, creatividad y trabajo colaborativo (Díaz, Luna y Salinas, 2007).

En el CN de la Facultad de Idiomas se busca contar con clases cuyos temas se apoyen en las TIC, brindando al estudiante diversidad en cuanto a las actividades en clase y autonomía debido a que muchas de las actividades que se les asignan a los estudiantes permiten que el alumno conozca su desempeño y este decida si necesitó o no más practica con el tema trabajado.

Metodología

Este trabajo fue desarrollado con una metodología mixta, misma que permitió conocer la opinión de los docentes y estudiantes que participaron en los cursos del periodo 2020-2. Para esto,

se entrevistó a dos docentes que han participado en varias ocasiones en este curso y a estudiantes que formaron parte del CN en los periodos mencionados.

Los instrumentos que se usaron en las entrevistas fueron dos. Un cuestionario dirigido a los docentes y otro dirigido a los estudiantes, mismos que fueron usados como guías durante las entrevistas. Estos cuestionarios fueron enviados a cada uno de los estudiantes de manera digital mediante el programa *Google forms*. La información recabada con las encuestas fue analizada y organizada para poder comprender la opinión de los docentes y estudiantes sobre el curso de nivelación.

Por otra parte, se revisaron documentos como las evaluaciones de los estudiantes en el CN, las apreciaciones de los docentes sobre los estudiantes en ese entonces y las evaluaciones que tuvieron durante los primeros semestres de carrera. Finalmente, esta información fue organizada y con el apoyo del programa Excel, se llevó a cabo un estudio de correlación para analizar si el desempeño de los estudiantes en el curso es reflejo del desempeño de los estudiantes en la carrera.

Resultados

En la Facultad de Idioma se tiene como requisito obtener un nivel 5 como mínimo en el examen, “Examen de diagnóstico del idioma inglés para ingreso a licenciatura” para poder entrar a carrera. Este nivel es requisito debido a que muchas de las materias que se imparten en las carreras que ofrece la facultad se imparten 100% en inglés, iniciando desde primer semestre donde dos de las seis materias que llevan los alumnos se imparten en inglés.

Sin embargo, existen casos en los que el requisito del idioma se convierte en un obstáculo para muchos alumnos que desean entrar a la Facultad de Idiomas. A raíz de esto, se creó el CN con el propósito de dar una segunda oportunidad a estudiantes que desean entrar a una de las carreras que ofrece la facultad pero que no quedaron en su primer intento debido a su nivel de inglés.

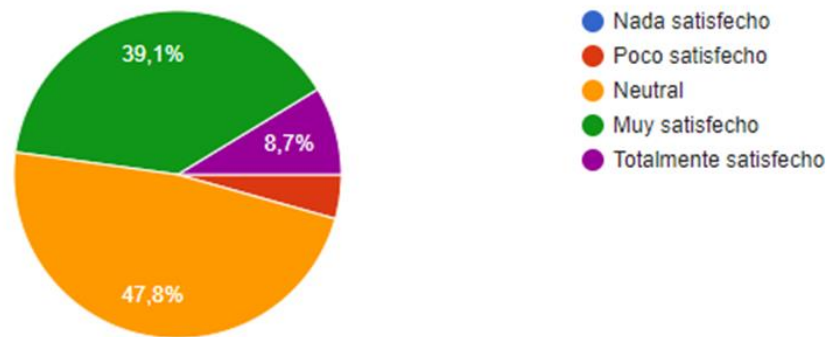
En el CN que se llevó a cabo en el ciclo escolar 2020-2 participaron 34 estudiantes; 24 de ellos lo acreditaron el curso, pero 2 de los cuales no se inscribieron a Tronco Común de la Facultad de Idiomas. De los 10 reprobados, cinco no acreditaron debido a que fueron irregulares durante el ciclo escolar acumulando más de 11 faltas y los otros cinco reprobaron se debió a que su resultado en los exámenes fue muy bajo.

Los estudiantes que acreditaron el curso avanzaron en promedio 1 nivel del examen de inglés. Los alumnos ingresaron al CN con un promedio general de 3.5 y terminaron con un promedio

general de 4.5. Solo un alumno logró avanzar dos niveles. Este alumno obtuvo un nivel 1 en su primera evaluación y un nivel 3 en su segunda evaluación.

En la semana 8 del curso, se aplicó una encuesta a los estudiantes para conocer su punto de vista sobre el curso, donde se les preguntó ¿Qué opinas del curso de nivelación? A esta pregunta, la mayoría de los estudiantes, 47%, expresó sentirse “neutral” sobre el curso; el 39%, “muy satisfecho” con el curso y el 8.7%, “totalmente satisfecho”. Véase la Figura 1.

Figura 1.
Opinión de los estudiantes sobre el curso.



Fuente. Información obtenida de encuesta aplicada a estudiantes del Curso de Nivelación.

Al momento de solicitar a los estudiantes explicar su respuesta a la pregunta ¿Qué opinas del curso de nivelación?; ocho de los alumnos expresaron que el curso no era lo que esperaban. Otros dos expresaron su preferencia por clases presenciales y tres alumnos expresaron su inconformidad con el uso de la plataforma DEXWAY. Por otra parte, nueve estudiantes hicieron comentarios positivos sobre sus maestros y cuatro estudiantes sienten que han tenido avances en su nivel de inglés.

Este grupo del CN se integró al Tronco Común de la Facultad de Idiomas en el ciclo 2021-1. En ese semestre ingresaron 40 alumnos de los cuales 22 participaron en el curso de nivelación. Ese ciclo escolar se abrieron dos grupos de primer semestre. De no ser por el grupo que participó en el CN solo se hubiera podido abrir un grupo de primer semestre, causando una disminución considerable en la población estudiantil.

Los alumnos que participaron en el CN acumularon un promedio general de calificaciones de 92.5 durante su primer semestre. Esto es, 2.5 décimas más que el promedio alcanzado por los alumnos que no participaron en el CN. Además, alcanzaron un promedio más elevado en cinco de las 6 asignaturas que cursaron en primer semestre a excepción de la asignatura de Morfología de la Segunda Lengua donde obtuvieron una décima menos que los alumnos que fueron aceptados en FI en su primer intento.

Un dato que se obtuvo al momento de analizar el desempeño de los estudiantes en el CN es que 86% de los estudiantes que participaron en el curso de y entraron a carrera, había seleccionaron la Facultad de Idiomas como su primera opción. Creo que este dato nos ayuda a comprender el interés de los estudiantes por formar parte de dicha facultad.

Conclusiones

El CN de la Facultad de Idiomas brinda una segunda oportunidad a estudiantes que desean formar parte de sus programas. Los estudiantes que participaron en estos cursos durante el ciclo 2020-2 obtuvieron los siguientes resultados positivos. El CN ayudó al 86% de los estudiantes participantes a mejorar sus resultados en el examen de inglés antes mencionado. En promedio los estudiantes subieron un nivel en el examen de inglés, fueron de 3.5 a 4.5. Este resultado nos indica que el curso ayuda a los alumnos a elevar su dominio de la lengua inglesa.

Los estudiantes que participaron en el CN obtuvieron un promedio superior en cinco de las seis asignaturas que llevaron en primer semestre al promedio obtenido por los estudiantes que quedaron en carrera sin necesidad de participar en el curso. Este resultado también se vio reflejado en el promedio general debido a que fue superior al del resto de los estudiantes incluyendo una de las asignaturas que se imparte en inglés. Este dato indica que el curso de alguna manera preparó a los alumnos para la vida universitaria haciendo el cambio de preparatoria a universidad más sencillo debido a que los alumnos obtuvieron promedios más altos en las materias que no tenían que ver con el CN.

Aunado a esto, si consideramos el hecho de que un curso de nivelación es para homogeneizar los conocimientos de inglés, en este caso, se esperaría que los resultados de los estudiantes que participaron en el curso y los que no participaron serían similares, pero en este caso los promedios de los estudiantes que sí participaron en el CN son más elevados lo cual indicaría que el curso fue exitoso.

También se considera importante resaltar que existe mucha motivación en los alumnos que participaron en el curso de nivelación. La mayoría mostró su motivación desde que participaron en la convocatoria para alumnos de nuevo ingreso debido a que el 86% seleccionó una de las carreras que ofrece la Facultad de Idiomas. También mostraron motivación al decidir tomar un curso que pudiera o no llevarlos a quedar en carrera. Por otra parte, optaron por esforzarse durante el curso para mejorar su nivel de inglés y no seleccionar otra carrera que bien pudieron haber hecho la mayoría.

En cuanto a los resultados negativos, no se puede hacer a un lado el hecho de que la mayoría de los estudiantes expresó sentirse neutral sobre el curso. Esta respuesta causó desconcierto por lo que se trabajó en ofrecer a los estudiantes más clases presenciales, aunque las clases se llevaron a cabo con grupos reducidos debido a la pandemia.

En cuanto a la plataforma DEXWAY, a pesar de que fue incluida en el curso para que los estudiantes tuvieran mayor oportunidad de práctica del idioma inglés no fue bien aceptada por muchos estudiantes por lo que se optó por no considerarla como parte de la evaluación del curso. Pero también se decidió no incluirla en futuros cursos de nivelación.

Estos resultados motivan a continuar ofreciendo el CN, así como también hacer un compromiso por mantener la calidad del curso y dar seguimiento a futuras generaciones para conocer su desempeño durante toda la carrera de los estudiantes y no solo los primeros semestres.

Referencias

- Anderson, N. J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and strategies*. Heinle & Heinle Publishers.
- Ayala, E. y Gonzales, S. (2015). *Tecnologías de la información y la comunicación*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Barrón López, J.V.; Nieto Saldaña, N.; Luna González J.L.; Ruiz, O., Luna, J., y Estrada Cabral, J., (2014, septiembre-diciembre). Implementación y análisis de un curso remedial de apoyo (precálculo) para estudiantes de nuevo ingresos a ingenierías de la UACJ. *CYLCyT: Cultura Científica y Tecnológica*, 11 (54-1), Recuperado de <file:///C:/Users/Lab%203/Downloads/7296147.pdf>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, H.D. (2019). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. (2nd ed.). Pearson Education ESL.
- Celce-Murcia, M. y Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University

Press.

- Cotter, T. (s/f). Planning a grammar lesson. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/planning-a-grammar-lesson#sidr-0>
- Díaz, J., Luna, M. y Salinas, H. (2007) Curso de nivelación algebraica para incrementar el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en un ambiente virtual de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/432>
- González, A., Rodríguez, M. y Ledo, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1), 13-24.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- López, M. (2008). Reseña de “Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos.” De I. Ogalde Careaga y M. González Videgaray. *REDIE Revista Electronica de Investigación Educativa*. 10 (2) 1-6. UABC. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511134011.pdf>
- Lightbown, P. and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Nurul, A. (2013, January) Intensive English for academic purpose program (IEAP): A proposal for effective English language learning program for EFL students in English education department IAIN Sunan Ampel Surabaya. *Indonesia Journal of English Teaching* 1 (2), 1-12.
- Ogalde Careaga, I. y González Videgaray, M. (2008). *Nuevas tecnologías y educación: Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. Editorial Trillas.
- Rico Yate, J. P., Ramírez Montoya, M. S., y Montiel Bautista, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura* 8 (1). 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68845366006.pdf>
- State Government of Victoria (2010). *Intensive English Language Program Guide: International student Program in Victorian Government schools*. International Education Division, Department of Education and Early Childhood Development. Recuperado de <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/ielpguid.pdf>
- Ur, P. (1988). *Grammar practice activities. A practical guide for teachers*. Cambridge University Press.
- Willging, P., Astudillo, G., Francia, A. y Scagnoli, N. (2010) *Aprendiendo con tecnologías*. Universidad Nacional de la Pampa. Argentina.

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 Profesora investigadora adscrita a la Facultad de Idiomas Campus Mexicali. Cuenta con estudios de Licenciado en Docencia del Idioma Inglés (UABC), Maestra en Educación (CETYS Universidad) y doctorado en Educación (UVH-Tlaxcala). Su línea de investigación es la evaluación y certificación de lenguas, y la evaluación por competencias. Correo electrónico: icela.lopez.gaspar@uabc.edu.mx



Volumen 18, número 2, 2022

The content and context for English teachers and learners in the English for specific purposes (ESP) classroom

Andrea Borda Jiménezⁱ

Abstract

English has become the first language contact that is predominantly spoken around the world. As it has evolved into language education, its use in schools has increased, especially in higher education which could go hand-to-hand with further professional development; therefore, the use of its specific purposes. The following paper acknowledges the common problems that professors experience when they face the use of English as a second/foreign language in the ESP field; the focus is on teacher education and the capacity of keeping themselves up to date with current and the newest information needed to produce effective lessons. Experts on the topics were tried and successfully contacted through e-mail in September 2021. Such emails say that teachers do not need to be experts on the topic, but to become experts as they go and not necessarily have a previous background in the field.

Keywords: *specific purpose, higher education, approach, previous knowledge, experience, context, and content.*

El contenido y el contexto para los profesores y estudiantes de inglés en el aula de inglés para propósitos específicos (ESP)

Resumen

El inglés se ha convertido en el primer y el lenguaje más hablado y usado para comunicarse en el mundo. Debido a su evolución educativa, su uso en escuelas ha incrementado, especialmente en la educación superior que va de la mano con el desarrollo profesional; y así pues, su uso con fines específicos. El siguiente artículo enfatiza los problemas comunes en torno a la experiencia de las y los maestros cuando se enfrentan al uso del inglés como segunda lengua o extranjera en Inglés con Fines Específicos (IFE por sus siglas en español); el enfoque se basa en la educación de maestros y la capacidad de adaptar la nueva información para clases efectivas. Expertos fueron contactados vía correo electrónico durante septiembre de 2021, donde aclaran que no se necesita ser experto, si no convertirse en uno con el tiempo.

Palabras clave: *propósito específico, educación superior, método, conocimiento previo, experiencia, contexto y contenido.*

Research synthesis

Most English teaching situations have English as a Foreign Language (EFL) or English as a Second Language (ESL) purpose; this means that people want to learn English to be able to communicate with other speakers or learners, whether they use it as their foreign or second language. However, some non-native speakers will utilize English as a resource to communicate in various ways. Some people use it for politics or governmental meetings, to arrange and agree on deals towards culture, sports, nature, and even arts. In the case of higher education students, they make use of English within their professional or academic field as they want to learn it for specific purposes. There are different definitions of English for Specific Purposes (ESP); For example, Paltridge and Starfield (2013) say that it “refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain” (p. 2), which emphasizes the idea that learners have a specific purpose for using the language in context. In the following text, I will be exploring different aspects that teachers and learners must know when giving and taking ESP classes. Some of these characteristics, and the most important ones according to many experts, must deal with the content and context of the curriculum. Nevertheless, we must also consider the experience and previous knowledge of the teacher and the students, whether the teachers are qualified to teach ESP for the purpose that the students are looking for or if the schemata (previous knowledge of the language) of the students is strong enough to successfully use the language in context and relate it with day-to-day academic or professional conversations.

Even though ESP made its early appearance in the last century, it has not been until the past decades that this approach has been studied thoroughly. In recent years, many sources and authors give and share their definitions and the characteristics to be considered in teaching ESP. To support these ideas (which are the teachers’ approach and preparation in the classroom), there are plenty of research authors whose investigations have been helpful in the process of developing a general idea of the problem of study. As part of this research, some of the experts in ESP such as Brian Paltridge and Helen Basturkmen have been contacted to give further explanation to questions, I had regarding the preparation and application of ESP classes within a medical context: ESP course for Medicine Mexican students; nevertheless, I will also focus on a more general overview of ESP. Some of the most influential and significant articles and papers will be mentioned throughout the text, as well as references and the responses received by the experts.

Problem of study

I would like to give one more definition of ESP. Helen Basturkmen is an applied To start with, linguistics researcher who has also dedicated some of her work and investigation to ESP. In her book, *Developing Courses in English for Specific Purposes* (2010) she says that “ESP courses are narrower in focus than ELT courses – ‘tasks prescribed by their work or study situation, narrowing down the spectrum, and a narrower range of topics” (p. 3); in other words, what she describes are specific tasks, content, and context based on the topics of the course. Therefore, learners must develop actions, and activities, and be placed in situations in which they will be asked to use their English knowledge in their work or educational environment. It is important to mention that ESP has little to no relationship with the personal needs or general interest of the students in the English language.

One of the first investigations found was by Wang Aiguo (2008). In his paper *Reassessing the position of Aviation English: from a special language to English for Specific Purposes*, the author states that ESP is the best way for teachers and students to be fully developed professionally in their education or work. However, he also states that even though ESP has a focus on certain topics and things to be seen during the course; for example, in the Aviation English Course there are branches in which ESP can take its approach: a) Aviation English (such as RTFE) for occupational purposes b) Aviation English for general use and c) Aviation English for language skills and linguistic study. As we can see, there are more possible reasons for which an aviator may use English. Wang says that there are internal and external factors that bring variables in the learning (besides the purpose of the learners) and that a content-based curriculum is the best approach to be used.

In a similar study, Jane Lockwood presents her article titled *Developing an English for specific purpose curriculum for Asian call* (2012) in which she emphasizes the uses of applied linguistics in the communication between non-native speakers and native speakers of the English language. During her investigation, she noticed that cultural differences affected how people interacted. The employees had to follow a script in every conversation. Because of the lack of freedom in communication, she says that most of the phone calls turned out unsatisfactorily. Therefore, she emphasizes that ESP must follow a communicative curriculum, and this should be based on cultural context as well as on content.

To continue with the discussion and get closer to the actual “problem” of ESP, The article *Developing Courses in English for Specific Purposes* (2012) by Jesús García Laborda is presented. The author narrates the importance of the student's needs, and as mentioned previously, the students have little to no interest in learning English for personal purposes, but they need to be focused on a more academic and professional environment; as a result, when planning their lessons, teachers must consider the needs analysis, investigation of specialist discourse, and curriculum planning. Donald Freeman, Anne Katz, Pablo Garcia Gomez, and Anne Burns wrote the article *English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom* (2015) which mentions that the English to be taught need to fit the needs of the learners. The authors emphasized that managing the classroom, understanding, and communicating lesson content, assessing students, and giving feedback need to be included in the planning of the course.

It is noticeable that every professional who faces ESP needs to have all the previous knowledge to know how to come up with successful classes that will help the students fulfill their needs according to learning English purpose. As a result, the “problem” we face is that sometimes teachers and learners do not know how to approach their purpose of learning or even how to apply it in the classroom. In addition, the knowledge a professor has regarding the professional or academic field is most of the time limited. How can teachers teach something they are not experts in? For example, Are English teachers capable of teaching vocabulary or grammar topics used in all contexts of ESP? We also need to focus on the students since they are the ones who will be benefited. Students, who have barely any knowledge of the English language, do they have to be taught grammar, functions of the language, and vocabulary words from the beginning? Or do they learn them as they use them in their professional or academic learning? As you can see there are many questions about the topic.

Research questions

When we talk about ESP, many authors agree on the fact that the curriculum should be based on the context and content of the purpose of the class. Tollefson (2011) states that “Cognitive approaches to ideology [...] are best exemplified by van Dijk’s socio-cognitive approach, in which a major concern is “social knowledge,” particularly social representations of individuals or groups” (p. 802) meaning that the approach to be followed when developing courses for a specific purpose should have a cognitive focus. Tollefson brings up the nature of the learning; students must base their acquisition on beliefs, norms, values, and attitudes the language has to offer, especially if that is the main objective.

As the research continued, the paper *Research in English for Specific Purposes* by Brian Paltridge and Sue Starfield (2011) was located. These authors talk about certain factors that need to be considered at the moment of developing an ESP curriculum. One of the questions that we usually have is what are the factors (besides context and content) that affect the making of a successful lesson in this area. They mentioned gender, class, race, and power relationships, which are tightly connected to the curriculum. Such factors have little to no repercussions in the making of the lessons; however, the material that can be asked for students to bring, such as books, extra papers, (in the case of medicine) medical gowns, surgical tools, etc. The equipment that could be required tends to be expensive or difficult to bring to the class, which makes it difficult for the direct practice that students can have in the L2 (second language).

Basturkmen (2010) asks the following question that seems to be an enigma to all ESP teachers: “Is there evidence to show that it is effective enough to warrant the time and energy needed to set up a course?” (p. 9), which emphasizes the need to research when creating ESP courses. Some say that it is more difficult and time-consuming than regular EFL or ESL lessons. Basturkmen (2010) says that “the materials presented the students with complex information/ideas communicated through the second language. The students thus acquired information through sophisticated linguistic input and this helped them move to more advanced levels of language processing” (p.10). This confirms that the content material leads students to a better understanding of the language; moreover, students will be able to take what they learn in the ESP classroom and apply it to either their professional or academic context.

The curriculum of an ESP course must be specific and targeted to the audience. In her paper,

Needs Analysis and Curriculum Development in ESP, Flowerdew (2013) says that it is “followed by curriculum design, materials selection, methodology, assessment, and evaluation” (p. 325), which encourages teachers to make use of the adequate criteria to create their curriculums. This was not always like this. According to this author, before the 1970s, it was believed that the curriculum design of any given class was dependent on the perspective of the teacher; however, several studies from the 70s showed that the classes needed to have a structure to best reach the intake of students: this was known as the *Target Situation Analysis (TSA)*. This concept was first brought by the Council of Europe, which presented specific and targeted situations to foreign employees who needed to apply the language in their jobs. It was not until 1976 that Wilkins proposed a ‘notional-functional’ approach based on communication, focused on needs and competence; as a result, this focused on a skill-based approach.

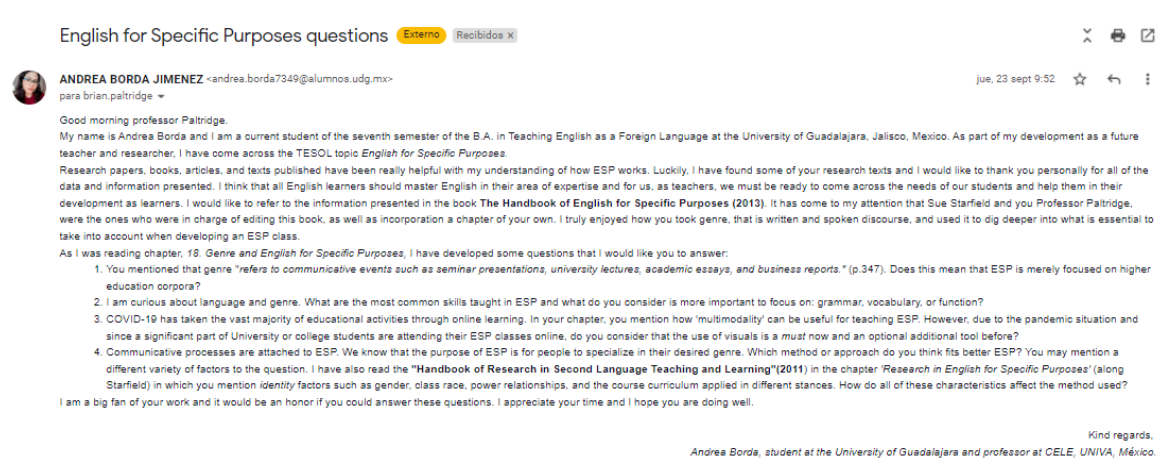
Starfield (2013) writes about traditions as part of the ESP environment. However, many characteristics relate directly to traditions and values. For instance, Starfield states the fact that pragmatics should be placed rather than critical orientation, as a result, ESP lessons must be based on a communicative approach that will give the students the necessary knowledge about culture in their academic or professional context. Nevertheless, when we talk about traditions, some questions such as a) tradition of the language b) traditions of the teachers/learners and c) traditions of the academic and professional field, arise as we try to figure out how to combine them to make them fit in a successful curriculum. Some other characteristics go beyond the specific purpose of the study and go directly with the culture of the language. Is English taught in America, Britain, or Canada? Is it from a specific region, state, or population? There are many factors to consider here.

Now, leaving aside the cultural factors of an ESP environment, the goal of this research is to discover the teachers’ education related to the ESP classroom. How much does the teacher need to know about the specific purpose they are teaching? How about vocabulary? Grammar in context? Function? Descriptive or prescriptive language? Use? These are some of the questions that this paper tries to answer to develop a successful and efficient ESP course. To dig more into these research questions, in her paper *Teacher Education and Teacher Development* (2011), Tsuru mentions how in the late 1980s and the beginning of the 1990s, many types of research were conducted due to the inquiry of teachers teaching more than general SLA, but a theory that implies that educators can also implement a purpose (academical or professional) to their context and

content. Tsuru (2011) bases her explanation on the theory of Freeman and Johnson; she says, “it entails an understanding of not only what teachers need to know to be effective but also teachers’ conceptions and beliefs about teaching, their learning processes, their contexts of teaching, and their pedagogical practices” (p. 23) where we consider the ‘what, who, where, when, and how to teach it.

To talk about content and context, genre is one of the many characteristics that influence the development of a successful ESP class. One of the experts in this field, Paltridge (2013) in his article *Genre and English for Specific Purposes* says that it “refers to communicative events such as seminar presentations, university lectures, academic essays, and business reports” (p. 347). We have pre-established the merely and surely purpose that ESP can be only considered for higher levels of education. He also states that genre has some relationship with language and that ‘multimodality’ could be useful in the ESP classroom.

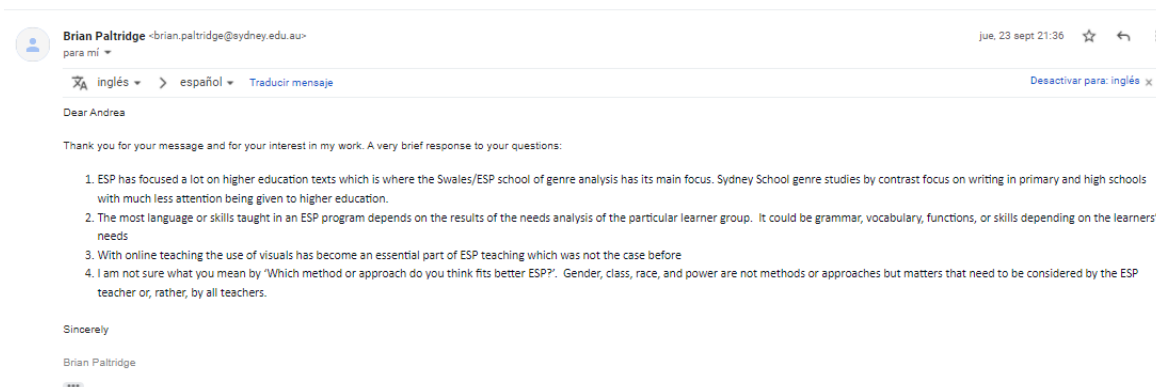
Figure 1
Email to Brian Paltridge



In Figure 1, you can observe the questions that arose as I investigated more about the genre in the ESP setup environment. Fortunately, Professor Paltridge had the opportunity to answer some of my concerns regarding the previous topics mentioned about genre. In Figure 2, Paltridge (2021) confirms that we can surely see ESP texts dedicated to higher education. Such education can go from university to college to professional field development. As a result, ESP can be seen as an approach focused on these institutions; on the other hand, it would not be the best approach

for elementary or high schools. Then, he mentions the analysis of the ESP classroom and the outcomes that can come from it when teachers base their teaching on either grammar, vocabulary, or function (always focused on context and content) to meet the need of the purpose. Finally, he recognizes the functionality of multimodality in the online teaching of ESP as in the current situation of the year 2021, where the pandemic of COVID-19 affected how we learned and taught. Currently, there are many websites, applications, and platforms that offer additional and useful information not only to work but to provide data for the students' activities. His co-writer, Sue Starfield, was also contacted to answer the same questions asked to Paltridge; however, a response was not received. Nonetheless, the input provided by professor Paltridge was helpful and sufficient to solve the questions presented.

Figure 2
Email response from Brian Paltridge



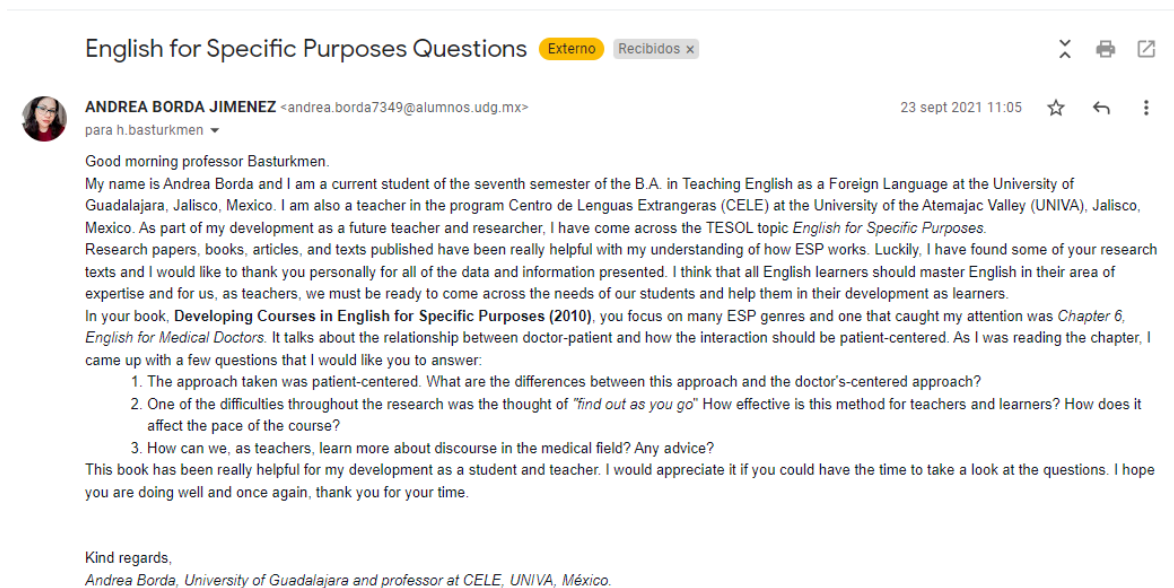
As it has been stated for the last couple of decades, ESP can be applied to any academic or professional context. There is a wide range of categories that this methodology can cover, from ESP to chefs, aviation, architecture, and business, to nursing and medical purposes. In the article *English for Medical Purposes* (2013), Ferguson highlights the importance of communication (and communicative approach) that medical staff must follow when interacting with a patient; as a matter of fact, he claims to be the main purpose of ESP, which will be the successful interaction between doctor and patient. Ferguson says that there are two types of literature within the medical field. The first one is relevant literature on English for medical purposes (EMP), which focused on improving non-Anglophone health professionals. The second relevant EMP category, the author mentions, is literature on health care communication, centered on doctor-patient communication (p. 243) in which the first one is based on the development of knowledge of

English medical terminology. As for the second one, the literature provides a prospect of communicative interaction between patient-doctor.

As one of my biggest concerns has been addressed by Ferguson, many categories can go within one single purpose of the English language. Mainly, learning and acquisition should be based on sociology and the linguistic point of view (e.g., conversation analysis, micro-ethnography, and interactional sociolinguistics). Here, we can agree that the goal of the teachers is to prepare the students to interact with patients and to be able to explain themselves in the professional field of medicine in English. Things to be considered when developing a medical interaction are the following: “the role, form, and frequency of questions [...] there has also been considerable interest in the areas of the delivery of diagnoses [...], patient, and doctor narratives, and, more recently, oral examinations for medical institutions” (Ferguson, 2013, p. 244), the interaction of question-and-answer between doctor and patient, narratives and oral examinations are the main characteristics that summarize what is expected by the end of a course.

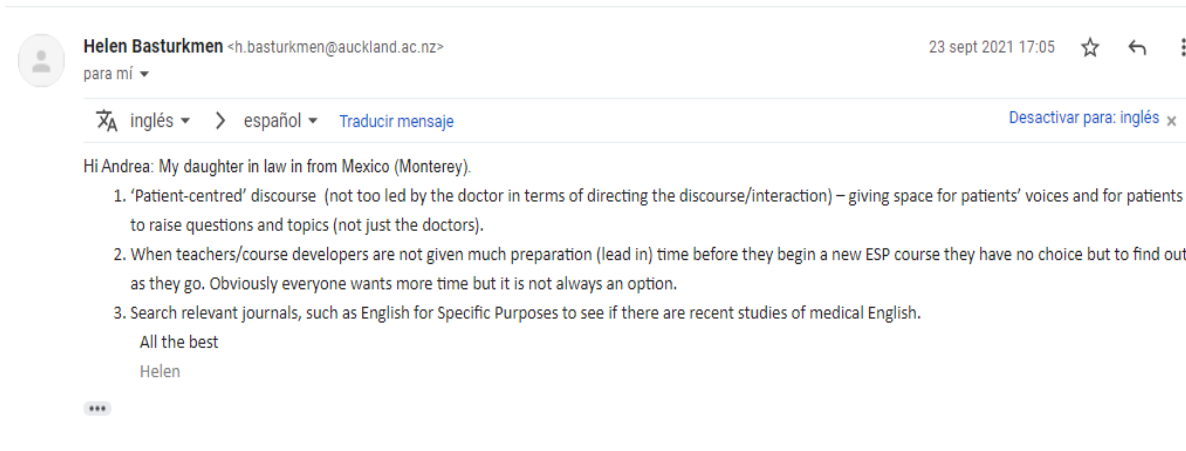
To verify these ideas, we checked Helen Basturkmen who has investigated some of these ideas in the article *English for Medical Doctors* (2010) for which I contacted her to answer some of the questions regarding the preparation and approaches/methods to be used by ESP teachers in the medical field. One of the many approaches she explains is patient-centered and doctor-centered. She also mentions that teachers learning the ESP should be *as they go* (H. Basturkmen, personal communication, September 23, 2021), meaning that there is no required guideline to follow when teaching English to medical doctors. All these concerns were addressed as seen in Figure 3.

Figure 3
Email to Helen Basturkmen



Professor Basturkmen replied to such concerns and clarified that the patient-centered approach should be the one mainly taught in the classroom; as a result, doctors will be more qualified to focus their attention on the patient, rather than on themselves. Although the students are the focus of the class, they are expected to take that knowledge outside the classroom and apply it in their professional context. Basturkmen says, as seen in Figure 4, that unfortunately, teachers who face themselves with the opportunity to teach an ESP class have not always the needed time to prepare themselves fully for the course. The curriculum must be specific and focus on the context and content and the teachers need to adapt each class according to the framework, method, or approach to be followed. Therefore, she recommends finding new approaches, methods, activities, techniques, and ways to keep improving in the development of teaching English for a specific purpose. That is her proposal for teaching. Finally, she suggests the use of medical journals and constant consultation of research on ESP in the medical field to continue learning as teachers of ESP. Sue and Brian Paltridge also agreed on the use of digital resources to improve and use the information that students need for their learning and emphasized that this material must be realistic and as updated as possible to get the best possible results.

Figure 4
Response from Helen Basturkmen



Finally, Belcher says in *The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice* (2013) that those interested in the ESP approach for English language teaching, mostly value the construal of the learner; this covers its centeredness, commitment to the learner's needs in context or target situations (p. 535) which states that as per usual, English teachers do not only teach a language but all its culture, used in context seen from a pedagogical view, discourse, approach in communication, etc. Belcher encourages teachers to do more research (just as Basturkmen) because we (as teachers) will be our main source of investigation and sources to look for ways to improve and understand better the ESP teaching methodology. One of the many suggestions authors have enhanced is the use of written, spoken, and digital resources in discourse. One of the research questions asked is: what are the materials that will facilitate the teachers' and students' use? According to the authors discussed, the use of research done by ESP experts, actual conversations in the professional fields, different approaches, and methodology will be essential to start working on the development of successful and prepared ESP teachers.

Future development

In conclusion, the answer to the questions has been addressed with general and specific answers. Based on the deep investigation that has been done, the answers to the research questions are clearer now. For instance:

- *how can teachers teach something they are not experts in? If an English teacher has minimum experience*

in the medical or nursing environment, is he or she capable of imparting vocabulary or grammar topics used in a certain context? The answer is yes. As suggested by many experts of ESP, this is an approach that cannot be fully studied at a certain time or even follow the same patterns every time. There are always new techniques, methodologies, and approaches teachers can use with their students to test how good or bad they fit into their learning. As for the knowledge of the teacher, this will be dependent not on how much they know, but on how they teach it and all the tools they use to successfully get to the students' purpose of learning. We have seen that the best approach to teaching ESP, in the case of English for medical doctors and medical purposes, is to consider different factors. Nevertheless, this teaching should be based on a communicative outcome. It is stated that the main reason why students wish to learn ESP for medical purposes is to be able to communicate with patients.

- *students, who have barely any knowledge of the English language, do they have to be taught since the beginning grammar, function, and vocabulary words? Or do they learn as they use them in their professional or academic learning?* The answer depends on the approach teachers use (the best one being patient-centered) and that this approach should always lead to successful communication between speakers. All of the extra vocabulary and 'fancy' words can be seen as a 'plus' in learning.

English for specific purposes has many advantages in higher education and it has been said to become the best approach within professional and academic education and teaching. Some of the questions that some can have about ESP are the following: what is the benefit and how can ESP be applied to the English classroom? ESP is mainly focused on the learning of English for a higher educational or professional purpose. As previously stated, most of the ESP courses are taken by students who are dealing with a professional career and are required to speak a second language (English in this case); moreover, English will not be seen as a second or foreign language, but as an opportunity for speakers to communicate efficiently in an English environment. On the other hand, ESP has a disadvantage that not many people are happy with. As an example, most researchers and teachers of ESP in the classroom agree that this approach should only be used after a certain age or academic level. This means that younger learners cannot fit into the category of this approach. If we take a group of kids and teenagers, there is little to no purpose in teaching

them something specific when they are not sure where they want to use the language. Younger students and adult learners who want to learn English usually do it to have a second or foreign language in their life; on the contrary, older students who look for an English course, do it for an academic and professional purpose that will open educational and job opportunities. It is important to highlight the fact that students who look forward to learning English, have no personal interest in the language, rather as an obligation or a development opportunity. Lastly, ESP has been considered the most successful approach in higher education English learning. In such a way, students can focus on what they need to learn and how to use it for further use. It is also well known that a bilingual/multilingual person has a wider field to develop personally and professionally; changes and offers seem to come easier to them.

References

- Aiguo, W. (2008). Reassessing the position of Aviation English: from a special language to English for Specific Purposes. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 15, 151-163.
- Basturkmen, H. (2010). English for Medical Doctors. In H. Basturkmen (Ed.), *Developing Courses in English for Specific Purposes* (pp. 88-107). Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2010). Introduction. 1.1 Describing ESP. In H. Basturkmen (Ed.) *Developing Courses in English for Specific Purposes* (p. 3). Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2010). Introduction. 1.4 Effectiveness of ESP. In H. Basturkmen (Ed.), *Developing Courses in English for Specific Purposes* (pp. 9-12). Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2013). The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 535-551). Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Ferguson, G. (2013). English for Medical Purposes. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 243-261). Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Flowerdew, L. (2013). *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP*. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Freeman, D., Katz, A., García Gómez, P., & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69 (2), 129-139. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu074>
- García Laborda, J. (2012). Developing Courses in English for Specific Purposes. *ELT Journal*, 66 (1), 143-144. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr072>
- Lockwood, J. (2012). Developing an English for specific purpose curriculum for Asian call. *English for Specific Purposes*, 31 (1), 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.05.002>

- Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 347-366). Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (2011). Research in English for Specific Purposes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (pp. 106-121). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (2013). Introduction. What is English for Specific Purposes? In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 2). Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Starfield, S. (2013). Critical Perspectives on ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 461-479). Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons.
- Tollefson, J. W. (2011). Ideology in Second Language Education. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (pp. 801-815). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Tsuri, A. B. (2011). Teacher Education and Teacher Development. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (pp. 21-39). Routledge, Taylor & Francis Group.

ⁱ Is from Guadalajara, Jalisco, and currently lives in Zapopan, Jalisco, Mexico. She holds a bachelor's degree in Teaching English as a Foreign Language at the Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. She has been working at the Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) for over 3 years as an English Teacher. Universidad de Guadalajara. E-mail: andrea.borda7349@alumnos.udg.mx



Volumen 18, número 2, 2022

New literacies and technology in the classroom: a look into
integrating out-of-the-class fan practices to
the formal classroomEva Fernanda Sepúlveda Carballoⁱ

Abstract

Modern student participation in online affinity spaces, fandoms, requires that students employ different sets of skills and abilities to find, create and share information in these spaces; also known as digital literacies. Language teachers have to acknowledge that informal online learning is a reality, and that the Internet serves as a new context for learning languages. The context of fan communities is a great place to start because there are direct interactions between fan content creators and consumers. These practices have a structure and include certain interactions that will allow students to explore their topic of interest in a foreign language while having a clear and genuine task to accomplish. Although significant suggestions have been reported, it remains a field that requires further inspection on how out-of-class online practices can be integrated into the formal classroom while respecting fandom culture and its practices and interactions among the members of the community. This article intends to raise awareness of the benefits that online fan communities have on EFL learners' learning experience and the relevance of fostering a connection between the classroom and these extramural English practices.

Keywords: *digital literacies; affinity spaces; EFL; learning-beyond-the-classroom (LBC); fandom; online fan communities; fan fiction; fan art*

*Alfabetización digital y tecnología en el aula de clase: un vistazo a la
integración de prácticas out-of-class de fans en línea al salón de clase*

Resumen

La actual participación de estudiantes en espacios de afinidad, *fandoms*, requiere que utilicen diferentes sets de habilidades para buscar, crear y compartir información; también conocidas como alfabetización digital. Los profesores de lenguas deben reconocer que el aprendizaje informal en línea es una realidad y que el Internet sirve como nuevo contexto para aprender lenguas. El contexto de las comunidades de fans es un buen lugar para empezar gracias a que hay interacción directa entre creadores y consumidores de contenido. Estas prácticas tienen una estructura e interacción que permitirá a los estudiantes explorar un tema de interés a través de una lengua extranjera, al mismo tiempo que tienen metas claras y objetivas por cumplir. A pesar de que se han reportado relevantes sugerencias, aún hay mucho campo por explorar para integrar estas prácticas en el salón de manera que se respete su naturaleza, así como su cultura e interacciones entre los miembros de la comunidad. Este artículo trata de concientizar sobre los beneficios que las comunidades de fans tienen en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y su relevancia al promover la conexión entre las prácticas del salón de clases de inglés y el trabajo extraclase.

Palabras clave: *alfabetización digital; espacios de afinidad; Aprendizaje del inglés como lengua extranjera; learning-beyond-the-classroom (LBC); fandom; comunidades de fans online; fan fiction; fan art.*

Introduction

The relationship between life and technology is one of constant change and mutual understanding. Over the last three decades, to be proficient in a technologically advanced world, humans have found themselves in the need to develop new sets of skills. These sets of skills are usually referred to as New Literacies or Digital Literacies.

As the contexts and opportunities for learning language shift, moving away from the traditional, often formal setting of a classroom, it is imperative that research in the area demonstrates change along with them (Hockly, 2015). However, this requires the students who are involved in informal online learning to be familiarised with digital literacies. Recent studies indicate that “learners are still impacted by the task of engaging in learning environments that are new to them and can even resist engagement with and persistence of using such technologies unless they feel comfortable and confident” (Gyamfi & Sukseemuang, 2018 as cited in Ramsin & Mayall, 2019). Otherwise, the learning experience may be hindered as it demands more extra work from students in order to get used to new learning environments.

Therefore, the purpose of this research synthesis is to raise awareness of the benefits that online fan communities have on EFL learners’ learning experience and the relevance to fostering a connection between the classroom and these extramural English practices. To achieve this; first, there is a concise description of the main problem of the study and research questions; then, a summarised look at the term New/Digital Literacies is presented: its conception, its evolution through time, and the definition that will be used throughout this paper; then, the relevance of digital literacies in the context of language learning; and lastly, an overview of Learning Beyond the Classroom, its characteristics, and current challenges.

As a concluding segment, there is a reflective piece on the findings that this research synthesis has provided.

Problem of the study

In the current day, technology has changed from being a luxury few can afford to a necessity. In a world where technology has such an impact, people need to work on new skills to thrive in their digital lives. However, it is known that just adding technology into the classroom does not grant success. The reason for using fan communities as a medium to learn a language and at the same time develop digital literacies is because they bring a genuine context for students to look for information, transform and share it with a community as well

as engage in real linguistic exchanges with other members of the community. It is then, that this paper seeks to answer some of the following questions by proposing the use of fan practices in online communities in the formal classroom:

Research questions

1. How can teachers foster a connection between formal language teaching and fan practices while respecting the authenticity of the community?
2. How can L2 learning in informal online spaces be evaluated in the classroom?

Research Synthesis

Digital Literacies

In order to gain a better understanding of the concept of Digital literacies, it is important to note that this is not a new term that arose in the last few years. The term New Literacies, which would later on gain traction as Digital literacies, had already been in use since the early 90s by multiple scholars.

Lanham (1995) described the New Literacies to be “multimedia literacy,” the reasoning behind this idea was that information from a digital source could be translated into different media: images, texts, sounds, and more. These new mediums of information required a new set of skills to be interpreted; therefore, he described a digitally-literate as “being skilled at deciphering complex images and sounds as well as the syntactical subtleties of words” (Lanham, 1995, p. 200). Additionally, he stated that a digitally literate person “must know what kinds of expression fit what kinds of knowledge and become skilled at presenting information in the medium that audience will find easiest to understand” (ibid.). Adding to this idea, we have Lankshear and Knobel who said that Digital Literacy is what allows people to select the best medium to share information (Lankshear & Knobel, 2015). However, Bawden (2008) explained that these explanations could be restrictive since they were bound to the technology of that time.

It is important to add some notes about literacy. Gilster (1997) stated that the meaning of literacy had changed; it did no longer refer to just being able to read: “it has always meant the ability to read with meaning, and to understand” (p. 9). Moreover, he compared the brand new Internet with the then mainstream communication media such as television and the radio, where the latter required a passive behaviour from the users; they consumed the information

that was being presented without giving close to nothing in exchange. This author also stated that the point where the internet deviates from other sources is in the responsibility it gives to the consumer, who stops being just a spectator to become an Internet user: “people who discover and evaluate content before deciding how to put it to work” (p.9).

After such comparison, Digital literacy was defined as “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (Gilster, 1997, p. 9). It was in this definition that a relation between Lanham’s definition of New Literacies and Gilster’s Digital literacies appeared; both of them agreed on the use of multiple media to access and share information. What made Gilster’s broad definition of the term different from Lanham’s was that it was vague to be applied to different contexts since it did not have a list of competencies to adhere to (Bawden, 2008). It was not that Gilster never mentioned any specific competencies; it was the opposite, he briefly mentioned the competencies expected from a digitally-literate person: Internet searching, hypertext navigation, knowledge assembly, and content evaluation. He then affirmed that “developing search skills is the final core competency” (Digital Literacies, 1998). From this statement Gilster explained that critical thinking is one of the most essential abilities when using the internet; the user needs to be able to make judgments of the information that they encounter on the internet as there are many sources; furthermore, how the user decides to interpret the information from these sources will shape their use of the information found online.

And although Gilster himself did not provide a detailed list of competencies; in his article titled *Information and digital literacies: a review of concepts*, Bawden (2001) mentions a summary of the core competencies mentioned by Gilster:

the ability to make informed judgements about what is found on-line, skills of reading and understanding in a dynamic and non-sequential hypertext environment, knowledge of assembly skills, searching skills, managing the ‘multimedia flow’, using information filters and agents, creating a ‘personal information strategy’, an awareness of other people and our expanded ability [through networks] to contact them to discuss issues and get help, being able to understand a problem and develop a set of questions that will solve that information need, understanding of backing up traditional forms of content with networked tools, and wariness in judging validity and completeness of material referenced by hypertext links. (p. 240)

It is in the interest of this paper to highlight the competency regarding ‘people network’. In the words of Gilster (1997), Digital literacy involves the combination of the acknowledgement of other people and the ability to connect with them to express ideas and help one another; simultaneously, it also refers to the awareness we have of how the internet gets old forms of knowledge with new ones. Gilster’s work became a solid foundation for other researchers to step in and expand on the topic. It is also important to highlight that Knobel and Lankshear have become the two major exponents of Digital Literacies in the last decade.

In 2006, Knobel and Lankshear described these literacies to be “socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participating in Discourses (or, as members of Discourses)” (Lankshear & Knobel, 2006, p. 64). This definition refers to the affinity spaces aspect of new literacies, which will be covered in more detail later on.

Taking into consideration the contributions of Lanham and Gilster, in 2015 Lankshear and Knobel brought a sociocultural critique of the mainstream definitions of Digital Literacy. They outlined what they considered to be the three main features of those mainstream definitions. First, they explain that Digital Literacy is concerned with information, specifically in the creation and communication of it: the first one is defined as “the ability to generate information by adapting, applying, designing, or inventing information in ICT environments.” (Lankshear & Knobel, 2006, p. 14); whereas the communication part is described as being skilled in using and communicating electronic information with a specific audience and context in mind (Lankshear & Knobel, 2015)

Secondly, since digital literacy involves handling information, it requires the user to be able to “assess its truth (validity), credibility, reliability and so on” (ibid.) And thirdly, most mainstream definitions treat digital literacy as an ‘It’; Digital Literacy becomes a thing, be it a skill or an ability or a set of these; it becomes something that the user either lacks or has. And since it is something that can be possessed, the people who ‘lack’ it can get it. It is by having ‘it’ that people benefit from being able to effectively find and use the information and consequently reproduce said information in a different context, through a different medium.

However, Lankshear and Knobel’s argument was that such parameters were extremely limiting; to narrow the term to such simple techniques, abilities, and skills was to ignore its complexity. Especially when it comes to seeing ‘It’ as a thing that can be acquired. Instead, they claimed that although important, literacy was not only composed of skills and technique

and that the important thing to note was that said skills and techniques, depending on what the social practice was, would take on different forms (2006, p.13). They clearly exemplified this by making a cultural comparison between writing tasks; writing a thesis is different from writing a shopping list, even though the core 'skill', encoding text, is present in both, they are ultimately completely different. They concluded that there was not one single literacy, but rather literacies. Therefore, the term Digital Literacy should be used to refer to "the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning-making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged via digital codification" (p.13). This definition of digital literacies is what allows us to make a connection between the use of technology and multiple mediums and the English classroom; a look into the integration of said social practices and the texts that are related to them into the English as a foreign language classroom.

Digital Literacies and technology in TESOL

The incorporation of technology to the classroom is nothing new; from overhead projectors and CD players to smart whiteboards and Learning Management Systems, as technology itself has progressed and the needs of students have changed over the years, educational institutions have found themselves in the need to adapt to new technologies and take advantage of them to provide optimal learning experiences.

In the context of language education, following a sociocultural perspective of language learning, the definition of Digital Literacies was that of "the sets of skills and abilities that are necessary to accomplish socially situated reading and writing tasks, drawing on a range of digital tools" (Hafner, 2013, p. 830). To put it in simple words: "the modes of reading, writing and communication made possible by digital media" (Hafner, Chik, & Jones, 2015, p. 1). As it has been stated by many scholars before, up to this day it remains hard to point to uniquely defining characteristics or sets of skills that a digitally literate person should have. Nevertheless, Hafner et al. (2013) provided a list of abilities that are involved in digital literacies. The following are not all the skills, but the ones that resulted most relevant to this synthesis: know how to appropriately comment on other people's online texts, use online platforms as a medium to gain knowledge collaboratively, use a combination of visual, aural, and textual information to create multimodal texts; recreate online content in a creative way, and know how to adequately maintain interactions with other people in different online spaces (p. 813).

Moreover, Hafner et al. (2015) introduced two reasons to include digital literacies practices in the classroom: the first one is that of students' needs. The communicative needs

of the modern student are not the same as those from 30 years ago, and therefore language education must change in order to meet the current student's needs. The second reason is that of context: in the modern world, being in online communities serves as new contexts for students to develop language skills with other learners and native speakers, thus, benefitting from genuine interactions.

However, incorporating technology into the classroom is not just taking a device or an app and integrating it into the curriculum; first, there needs to be a logical foundation to add it; and second, teachers should be familiar with this technology and know how to use it. According to the article by Tour "Digital Mindsets: Teacher's Technology Use in Personal Life and Teaching (2015), "their [Teacher's] everyday digital literacy practices and digital mindsets are not left behind at the classroom door: they are brought into the classroom and influence what happens there" (p. 136). This referred to the assumption about technologies made by teachers and how they can limit the way they incorporate technology into the classroom. It is not bad to see technology as a tool to aid education; however, this mindset is extremely limiting to the development of student's digital literacies. Instead, Tour (2015) suggested that to make progress in the teaching of digital literacies, teachers needed to be given the opportunity to reflect on their assumptions about technology and "to extend their understandings about affordances of ICT [Information and Communications Technology] in creative and innovative ways" (p. 136). Further supporting this suggestion, Knobel & Lankshear (2014) stated that "It is increasingly imperative for teachers themselves to experience and understand what it means to be fully engaged in new literacies practices" (p.100). Knowing how these practices function will make it easier for teachers themselves to recognize and prioritize when trying to adapt and integrate them into the classroom.

As for what needs to be considered with respect to digital literacies and the classroom, Hafner (2013) called on the key elements of the possibilities of learning in online spaces: 1) **Hypertext and multimedia**: new forms of representation; 2) **Collaboration and remix**: users are not as passive consumers as they used to be and now take on both role of consumer and content creator culture; and 3) **authentic online audiences**: users can at any point post their creations and receive feedback or reviews on their post, drawing, video and therefore they can make those same comments in other people's work. Adding to this last element, Knobel & Lankshear (2014) proposed that teachers wanting to add Digital Literacies practices to their lessons should reevaluate assessment and structure learning experiences so that regular feedback, peer feedback, and mentoring become part of the lesson (p. 100). Another

important aspect to consider is that one should be aware of and “learn how language and its use are shaped by digital spaces and the social contexts in which digital practices occur” (Tour, 2019, p. 2). However, these are all just characteristics that need to be taken into consideration and thus, the question how can digital literacies be taught in an L2 context? was brought forward.

One of the possible answers to the previous question can be found in a *situated learning* approach, a framework that has been acknowledged as successful for this objective. In *situated learning* (Gee, 2004), learning takes place within social contexts, be it “embedded or in simulated social contexts” (Hafner, 2013b, p. 657) and students work on their own knowledge. The key factor in this approach is that it presents digital literacies in context, and not as isolated, out-of-context items. It is more meaningful for students when there is a clear relation between the learning context and the real-life context (Duke et al., 2006). Authenticity is what motivates students to find and create meaning and it can be found in: 1) real audience, the product is made with an audience in mind; 2) a true purpose, it serves a real purpose such as sharing information and 3) authentic texts, texts found in everyday life (Duke et al., 2006). It is due to these attributes that a real problem-centered approach is an optimal way to address the teaching of digital literacies in the language classroom; for instance, creating a Youtube account to post videos and writing a review about a book on a website are two problems that require different skills and that have their respective audiences and limitations, therefore, students will have to think about the audience, the website’s limitations, their registry, and the purpose of their writing in order to convey a meaningful message.

Out-of-class learning

Throughout this paper, it has been the intention to highlight the ‘community’ aspect that comes with digital literacies. As stated, before in the various definitions provided by multiple scholars, digital literacies can be defined as “the engagement in digital cultures and practices” (Hafner et al., 2015, p. 2). Nonetheless, so far little has been covered about where learning takes place. To answer this interrogative, a look at the definitions and characteristics of three terms: affinity spaces, CALL, and fan communities needs to be taken.

Affinity spaces (Gee, 2004) are spaces where learning happens and are constituted by people who have one or more interests or goals in common and bond over this content through social practices specific to that space. An affinity space can be virtual, physical or a combination of both in which there is an interaction between the members. For obvious

reasons, this study will focus on virtual spaces. Furthermore, one of the defining characteristics of these spaces is that members are not related to each other on a personal level (they are not family members nor belong to the same close community); instead, people are able to bond with each other over the interest or goal in common. Another important characteristic of these spaces is that the distribution of knowledge is not limited to just one member, be it new or experienced. On the contrary, each person joining the space can bring information and share it with others (*intensive* and *extensive* knowledge). Information is not held privately, it is distributed within the space across people, tools, and technologies. Additionally, the information is not permanent in that one space, members often make use of ICT to bring that information 'out' of that space; which is not really out of the space, but rather an extension of it. Lastly, knowledge is not shared via direct instruction. Instead, knowledge is acquired on a daily basis by means of daily practices found in the routines of the participants in the space; without direct instruction, members rely on guided participation from all types of participants, experienced or not, from different cultural, social and economic backgrounds, as well as objects, tools and technologies (Gee, 2004). It is the spread of knowledge and inexistent ranks that allow affinity spaces to impose a great opportunity for English language learners to find comfort in a place where they can both practice the language and work on their communicative and information-handling skills.

In very simple terms, Computer-Assisted Language Learning (CALL) is learning that happens with the aid of a computer or electronic device; initially, the term was used to refer to computer programs specifically designed for education. However, as technology has become more common in everyday life, CALL has been able to evolve from merely formal education to informal. It is the latter type that this paper is interested in. Chik (2013) talked about *Naturalistic* CALL and defined it as “the students' pursuit of some leisure interest through a second or foreign language in digital environments in informal learning contexts, rather than for the explicit purpose of learning the language” (p.835). Therefore, it is learning that happens when the student uses technology to enjoy an interest in the digital world, specifically without the intention of improving their foreign language skills. Addressing the authentic nature of digital literacies, Sauro and Zourou (2019) coined the term *digital wilds*. This term “emphasizes the dynamic, unpredictable, erratic character of technologies, especially those not designed for learning purposes, and warns against a pedagogical use in a way that over controls this wilderness” (p. 2). Most pre-service and experienced teachers may be familiar with the act of adapting material or tools to fit language learning; for instance, assignments such as creating

a post on a social network for a class raise the question of how much of these modifications start to be detrimental to learner's progress.

Online fan communities, from this point onwards, referred to as *Fandoms*, are affinity spaces where fans of certain media gather to interact with each other by creating, remixing and sharing creative media based on the source material through different platforms. Fan practices range all the way from the visual ones such as *Fan-art* and *Fan-animation* to literary ones such as *Fan-theory* and *Fan-fiction*; the latter being one of the most recognised practices outside fandom culture. There have been numerous case studies of the involvement of fandom in the development of the L2; these studies often reported on the fan practices done that resulted in an accidental improvement of the L2. For instance, the popular case of Almon, a high school student who emigrated to the United States from China and improved his English skills through his participation in the J-pop fan community (Lam, 2000 as cited in Thorne & Reinhardt, 2009). It is noticeable how fan practices can contribute to the development of the users' L2 language skills and digital literacies as they are responsible for their own progress and consequently working on their self-efficacy for learning. However, Sauro (2017) highlighted that it is crucial that teachers who wish to integrate fan practices into teaching context are aware of the extent to which involvement and interaction are required for specific fan practices.

The reason fan communities are being selected as the location for learning to happen is for those very same factors of authenticity, motivation, and engagement. It is widely accepted that when students are interested in the content, they will seek out ways to accomplish their learning goals. As Hashim and Yunus (2019) put it: "learners are more independent in fostering their own learning, especially when they are motivated and have interest in the learning process" (p. 7). When seeking to integrate fan practices into the classroom, one should keep in mind that the original purpose is that of leisure and not education. In a direct conversation with Dr. Alaistar Creelman (Appendix 1) about rewards and its perks, he said that small rewards for small steps in a course are a strong motivator; rewarding each phase until completion keeps students engaged since there is a visual representation of their progress (A. Creelman, personal communication, September 22nd, 2021).

Although the main topic of discussion was Gamification, which refers to the use of elements of game-playing in another activity, usually in order to make that activity more interesting (Oxford Learner's Dictionaries, n.d.), there is a connection between rewards and motivation in fan practices. In fan communities, Fanfiction writers look forward to comments

or 'reviews' of their work; therefore, it is of the utmost importance to consider frequent and genuine feedback when trying to mix fan practices and language learning.

One of the main issues found in these out-of-classroom online practices is the integration into the curriculum since the use of the L2 is not foreseeable and structured (Godwin-Jones, 2015) and the activities the learners engage in are selected by them and not an institution. Another concern is that of evaluation and assessment, how can teachers evaluate informal learning outside the classroom? There have been a couple of suggestions to both integration and evaluation. The first one involved the use of *Bridging activities* (Thorne & Reinhardt, 2008), activities that support learners' self-efficacy in selecting and analyzing texts of their interest. As for evaluation, Language Learning and Teaching Beyond the Classroom (LBC) was proposed by Benson in 2011. LBC is a framework that provides four parameters to evaluate participation LBC practices: location (out-of-class vs. in-class), formality (informal vs. formal), pedagogy (non-instructed vs. instructed), and locus of control (self-directed vs. other-directed) (Benson, 2011 as cited in Sauro & Zourou, 2019). These parameters help to bring together LBC practices, affinity spaces, and digital literacies to use in the classroom.

Reflection and conclusion

The English classroom can find itself being benefited from the incorporation of fan community practices, in this case, the engagement in gift exchanges (activity in which students work on a piece of writing or art to gift to another student based on a prompt by said student), and digital literacies in the following aspects:

Students learn how to navigate the digital world: technology has evolved from being a tool to being a necessity for day-to-day transactions. Incorporating digital literacies means providing students with the abilities necessary to find, process, and replicate information efficiently with the addition of learning a foreign language.

Students engage in authentic language exchanges: it is important to address the fact that many of our students experience English on the internet, which is filled with people from around the world, which gives them a chance to interact with both learners of the language and native speakers. In fan communities, creators and consumers have direct interaction with one another about the fan work created, this relationship lends itself to genuine communication and language use.

Improvement in student motivation and relationships: the main interest in this project is to make the learning of these necessary skills feel organic. The project draws on outside-the-

classroom practices and personal interests for learning to happen. It is a well-known fact that when students feel a connection to the learning material, their motivation to complete the course is almost self-sustained. And lastly, these fan practices may increase the chance of students bonding with one another over different interests, creative processes and developing a more personal connection than that of just a classmate.

To conclude, the inclusion of digital literacy into the L2 classroom is imperative in the modern language learning context. However, this is not to say that it does not come without any setbacks; first and foremost, teachers must be aware of its relevancy and be well-versed in the technological resources they wish to implement. This paper has advocated for the use of online fandoms as places for language learning due to its authenticity of interactions, students' engagement and motivation. Nevertheless, how to successfully apply fandom practices in a formal educational context while respecting their nature is yet to be determined; additionally, as product of a reflection on the literature, this paper has suggested the implementation of a gift exchange activity as part of the course in an attempt to use out-of-the-classroom practice and personal interests to learn a second language in an inconspicuous manner.

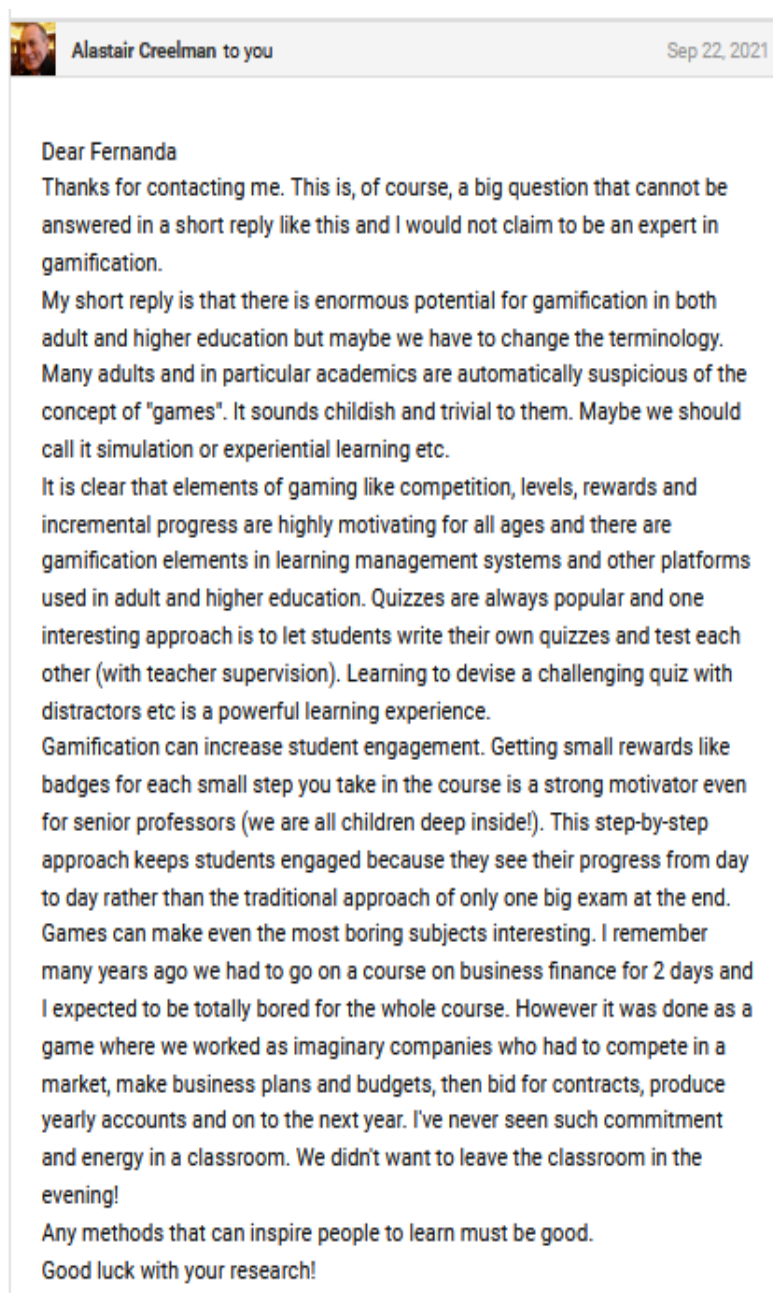
References

- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *Reading Teacher*, 60, 344–355. <https://doi.org/10.1598/rt.60.4>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C., Lankshear, & M., Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Peter Lang.
- Chik, A. (2013). Naturalistic CALL and Digital Gaming. *TESOL Quarterly*, 47(4), 834–839. <http://www.jstor.org/stable/43267935>
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. *Language Learning & Technology* 19 (3), 8–20. <http://lt.msu.edu/issues/october2015/emerging.pdf>
- Hafner, C. A. (2013a). Digital Composition in a Second or Foreign Language. *TESOL Quarterly*, 47(4), 830–834. <https://doi.org/10.1002/tesq.135>
- Hafner, C. A. (2013b). Embedding Digital Literacies in English Language Teaching: Students' Digital Video Projects as Multimodal Ensembles. *TESOL Quarterly*, 48 (4), 655–685. <https://doi.org/10.1002/tesq.138>
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2013). Engaging with Digital Literacies in TESOL.

- TESOL Quarterly, 47(4), 812–815. <https://www.jstor.org/stable/43267930>
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19 (3), 1–7. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44426/>
- Hashim, H., Rafiq, K. R. M., & Yunus, M. M. (2019). Improving ESL Learners' Grammar with Gamified-Learning. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Special Issue on CALL, (5). 41-50. <https://doi.org/10.24093/awej/call5.4>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58 (2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Lanham, R. A. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273(3), 198–200. <http://www.jstor.org/stable/24981795>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2015). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1 (1),12-24. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>
- Hockly, N. (2015). Developments in online language learning. *ELT Journal*, 69 (3), 308–313. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv020>
- Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). Gamification. In OxfordLearnersDictionaries.com dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gamification>
- Ramsin, A., & Mayall, H. J. (2019). Assessing ESL learners' online learning self-efficacy in Thailand: Are they ready? *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 467-479. <https://doi.org/10.28945/4452>
- Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2). <https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23 (1), 1–7. <https://doi.org/10125/44666>
- Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). “Bridging activities,” new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.25.3.558>
- Tour, E. (2015). Digital mindsets: Teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124–139. <http://lt.msu.edu/issues/october2015/tour.pdf>
- Tour, E. (2019). Teaching digital literacies in EAL/ESL classrooms: Practical strategies. *TESOL Journal*, 11 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1002/tesj.458>

Appendix 1

Personal Communication with Dr. Alastair Creelman



¹ Is an undergraduate in Docencia del Inglés como Lengua Extranjera at the Universidad de Guadalajara. She has been teaching English as a foreign language for over 3 years at 3 different institutions in Jalisco; She is interested in culture and technology, specifically finding their place in the language classroom.
Email: eva.sepulveda3792@alumnos.udg.mx