La interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (CIFLEX)

Editores
Carolyn Louise Carpenter
Nolbert Alberto Loaiza Trujillo

Universidad de San Buenaventura Cartagena

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS

(CIFLEX)

Editores
Carolyn Louise Carpenter
Nolbert Alberto Loaiza Trujillo

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CARTAGENA

© Universidad de San Buenaventura

Primera edición: Cartagena de Indias, 2021

La interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (CI-FLEX)

© Carolyn Louise Carpenter, Nolbert Alberto Loaiza Trujillo

Grupo de Investigación en Psicología -GIPSI
Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales
Programa de Licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés

Universidad de San Buenaventura, Cartagena
Calle Real de Ternera, Diag. 32 No. 30-966
Teléfono: 653 5555

Fray Jesús Antonio Ruiz Ramírez, OFM
Rector

Álvaro Andrés Hamburger Fernández
Editor

Editorial Bonaventuriana
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
ISBN: 978-958-5114-19-7
Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000).

Los autores son responsables del contenido de la obra.
Impreso en Colombia - Printed in Colombia.

Índice

Prólogo 7

Capítulo 1 Listening to Hard-of-Hearing Students' Recommendations for EFL Instruction: A Case Study on inclusion Rigoberto Castillo, Ph. D[1] Laura S. Florez-Martelo, B.A[2].....9

Capítulo 2 ELT Research Agendas: Second Language Teacher Education-Identit(ies), Power(s) and Inequalit(ies) Miguel Martínez Yi-Fen Liu Alejandro Dávila.....23

Capítulo 3 Teaching through Projects as a Pedagogical Tool to Strengthen the English Learning Process at Instituto San Jose de La Salle, Bucaramanga Amaury José Rodríguez Wilches.....36

Capítulo 4 Teaching English as a Second Language to children with Special Educational Needs Erika Julieth Diaz Angel.....47

Capítulo 5 Students' Personal Literacy Practices: How Are Students Expanding the Definition of Literacy in a Foreign Language Sonia Jerez Rodríguez.....65

Capítulo 6 Research experience in ELT education programs as critical thinking enhancer Olga Lucía Uribe Enciso 78

Capítulo 7 High-school Students' Writing through the Afro-Colombian Identity Task ACIT Matrix Surjey del Carmen Montes Pérez.....92

Capítulo 8 Native-Speakerism: Its Perks and Flaws in the English Classrooms in Colombia Silvia Andrea Tarazona Ariza.....116

Capítulo 9 The Possible Identity and Recognition Changes that Students of English as a Foreign Language Seem to Have in the Monolingual Colombian Context Angie Paola Molina Realpe Laura Camila García Albarracín.....131

Capítulo 10 Trans-gressive Perspectives in ELT Classroom Formation Pedro Cabrejo.....155

Capítulo 11 Conceptualizing Arts-Based teaching and Learning in EFL Leidy M. Valbuena G. Nicolas Rocha B.....172

Capítulo 12 Animated sitcoms: A situated listening experience in an EFL classroom Óscar Julián González Carreño.....191

Capítulo 13 Video Essays: Enhancing Intercultural Productive Competences in an EFL Classroom.....205

Capítulo 14 The Influence of Ascribed and Acquired Individual Characteristics in the Learning Process of English as a Foreign Language among University Students Dayra Alejandra Medina Becerra 228

Capítulo 15 Didactic Sequence for the Development of English Oral Expression in the New School of Modality Students Yider Xavier Torres Vega Carlos Alberto Jaimes Guerrero.....238

Capítulo 16 Week-end au lieu de fin de semaine ? Carlos Andrés Franco Avendaño.....247

Capítulo 17 Le français sous objectifs universitaires, Un outil clé pour les études supérieures en France Elda Patricia Cristancho Pinto 257

Capítulo 18 L'ethnolittérature : une vision interdisciplinaire et interculturelle de la compréhension humaine Martha Isabel Muelas Hurtado.....282

Capítulo 19 Vers le développement de la compétence communicative-interculturelle (CCI) : des réflexions à partir du sujet migrant Diego Alejandro Cárdenas Lozano.....307

Capítulo 20 Ecole de Magie pour Apprendre le Français Diana Alejandra Torres Martinez Victor Hugo Nieves Herreño.....326

Capítulo 21 Una ideología lingüística de exclusión en Colombia: el ejemplo del FLE Germana Carolina Soler Millán Guillaume Bruno Roux.....339

Capítulo 22 Nuevos aportes en la relación entre adquisición y aprendizaje de las lenguas: el ejemplo del francés en contexto hispanohablante Guillaume Bruno Roux Germana Carolina Soler Millán...360

Capítulo 23 Semilleros de Investigación: Alternativa para la Mentoría de Nuevos Maestros Investigadores José Vicente Abad Isabel Acevedo-Tangarife.....390

Capítulo 24 Relación de la memoria de trabajo y aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de cuarto de primaria. Claudia Patricia Rivera Sánchez.....400

Capítulo 25 Promover la internacionalización del currículo: análisis en las licenciaturas de lenguas extranjeras Jaddy Brigitte Nielsen Niño.....427

Capítulo 26 Impacto del plan lector en la formación del pensamiento crítico para un enfoque global Maria Carolina Restrepo Builes.....450

Capítulo 27 El Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI) en la Uceva: Una mirada cualitativa de la perspectiva de los docentes. Fabio Nelson Giraldo Arcil.....471

Capítulo 28 Internalización como asignatura universitaria Dra.C.Ed. Yolanda Eugenia Ballesteros Sentíes Dra.C.E. María Estela Estrada Cortés.....489

Capítulo 29 Caracterización y mapeo del idioma francés en Colombia: primeros resultados Marcela Echeverri Amparo Caballero Edga Uribe Mónica Rolong Adriana Díaz Luisa Arroyave Jessica Montaño.....505

Capítulo 30 El Rol del Idioma Inglés en los Procesos Interculturales: Una Mirada desde la Decolonialidad. Jhon Eduardo Mosquera Pérez.....523

Capítulo 31 ¿Qué Espera Colombia de los Docentes de Inglés? Hacia una Formación Interdisciplinar del Licenciado de Idiomas del Siglo XXI. Jhon Eduardo Mosquera Pérez.....537

Capítulo 32 Acústicas discursivas: La canción, desarrollo de la lectura crítica Cesar Augusto Alvis Cruz Fabián Armando Merchán Castro.....550

Capítulo 33 ¿La Pedagogía y la Didáctica, Saberes Transversales Fundamentales en la Formación Posgradual de los Docentes de Lenguas Extranjeras en Colombia? Nadia del Carmen Morales Morales Irina Sysoeva.....566

Capítulo 34 Walking together: *Una propuesta pedagógica intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje del inglés* Danery Yolanda Rojas Divantoque Michelle Andrea Medina Estupiñan.....577

Capítulo 35 Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura Angie Faisuly Jiménez Rodríguez Valeria Martínez Berdugo.....594

Capítulo 36 Revisión documental sobre el podcast en la enseñanza del inglés como lengua extranjera Erika Milady Gonzalez Luisa Fernanda Sánchez.....609

Capítulo 37 The Use of CLIL to Promote Speaking Skills through Learning Styles-Based Lessons among 11th Grade Students at a Public High School Jesús David Pelufo Sierra[1].....627

Prólogo

El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena con el objetivo de una mayor visibilidad a nivel nacional e internacional, la difusión de conocimientos y la divulgación de trabajos científicos, realizó del 29 al 31 de octubre de 2020 el *IV Coloquio sobre Interdisciplinariedad en la Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras* (CIFLEX). Este encuentro académico, convocó a docentes e investigadores del área de Lenguas Extranjeras que trabajan a nivel regional, nacional e internacional con el objetivo de presentar experiencias investigativas y profesionales significativas que permitieron la apertura de un espacio de discusión y reflexión sobre la formación, el quehacer y la investigación del docente de lenguas extranjeras en Colombia y en el mundo.

Esta cuarta versión del CIFLEX se articula a los objetivos y dinámicas de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura, cuyo principal propósito es el formar profesionales integrales, capaces de entrelazar las culturas científica y humanista, de contextualizar el conocimiento y de abordar los objetos de estudio desde su complejidad y multidimensionalidad.

Los tres principales objetivos del CIFLEX son:

- Reflexionar sobre los fines de la educación superior, orientada primordialmente a formar profesionales que han de integrarse a la estructura socio-económica y política de un contexto determinado.
- Compartir experiencias de integración de la cultura científica y la humanística, de la academia y de la vida y de las disciplinas entre sí como estrategia para borrar los límites rígidos entre todos esos campos y asumir la flexibilidad como el nuevo paradigma que identifica a la realidad social, económica y cultural en la que

vivimos.

- Evidenciar la relevancia de asumir la investigación, en el área de las lenguas extranjeras, desde perspectivas interdisciplinares.

De las 84 ponencias participantes, estas memorias recogen 31 de ellas, todas representativas de los ejes temáticos del coloquio:

- Globalización
- Internacionalización
- Interculturalidad
- Interdisciplinariedad

De acuerdo con sus objetivos y temáticas, este cuarto encuentro internacional se confirma como un espacio idóneo para compartir prácticas pedagógicas que han generado un gran impacto en el quehacer profesional y/o investigativo de los participantes. En ellas se difunden entre otros, innovadores modelos pedagógicos, enfoques investigativos en lenguas extranjeras, tácticas para promover la autonomía del aprendizaje en los estudiantes, mejores prácticas evaluativas y de mejoramiento de los procesos educativos y del currículo que tienen como objetivo afrontar el reto de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia y en el mundo.

De igual forma, el espacio de CIFLEX se consolida como un encuentro de reflexión sobre el desarrollo profesional y humano de los futuros docentes de lenguas extranjeras quienes por tercera vez hacen presencia no solo como asistentes, sino también como conferencistas. Cada uno de ellos presenta los resultados de sus experiencias investigativas en el área de las lenguas extranjeras, resultado del trabajo que llevan a cabo en diferentes semilleros investigativos que buscan ser un espacio de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

Capítulo 1

Listening to Hard-of-Hearing Students' Recommendations for EFL Instruction: A Case Study on inclusión

Rigoberto Castillo, Ph. D[1]
Laura S. Florez-Martelo, B.A[2]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Abstract

This paper deals with research on inclusion concentrating on the pedagogical implications derived from a qualitative case study that looked into three hard-of-hearing (HHs) students' perspectives, and retrospectives on their schooled EFL learning. Data came from narratives gathered in autobiographical writings and interviews with the participants who were between 18 and 25 years old. The pedagogical recommendations cover social, cognitive and attitudinal dimensions. These would be equally valid for regular hearing students. In the affective dimension, participants deemed the support of the school staff, classmates and relatives crucial. In the cognitive dimension, they reported that listening exercises and tests with loudspeakers -via CD's or television screens did not allow them to understand; they declared that teaching and testing in this way were unfair. In the Attitudinal Dimension, they spoke of the discrimination in policies and in the reporting of their scores in standardized national tests. Although there is a good body of literature on pedagogy in terms of strategies for dealing with HHs, few works have counted on the student's perspectives. Their voices constituted layers of understanding of the struggles of other students with disabilities. Laws

and declarations aim to more inclusive education, however, in many contexts, these demands are unreachable. Our insights call for truly inclusive policies and practices that address the categories developed in the case study: 1. Deafness separates HHs from people. 2. Hearing aids are not like glasses, and 3. The exemption is not inclusion.

Keywords. foreign language, hard of hearing, inclusion pedagogy, learning rights.

Introduction

Our inquiry put a piece of a puzzle in the landscape of hard of hearing individuals (HHs). There was a piece missing: the students' perspectives and retrospectives on their schooled learning. Three participants who took English as a foreign language (EFL) in integrated classrooms participated in the inquiry. The setting of the study was at Mediglobal I.P.S., a private medical institution specialized in hearing loss. The qualitative case study used autobiographical narratives (See Appendix) and interviews.

Although the diagnosis of impairment is mandatory to prevent delay in language acquisition, some institutions fail to comply. In reference to social isolation and self-concept the three participants declared that at school, they made an extra effort to be accepted.

Likewise, H/H distorts the mode in which people perceive words. Most children with H/H cannot hear word endings such as ***–s*** or ***–ed***. This wrong discernment disturbs verb tenses, plural forms, non-agreement of subject and verb, and possessives. (ASHA, 2005). It affects L2 learning because the HHs find challenging to identify suffixes that add meaning to words. Furthermore, there is an inability to perceive voiceless sounds such as */f/, /k/,/p/, /s/,* /ʃ/, / ʧ/, */t/, and /Θ/* which, in turn, are omitted in speech.

Additionally, HHs may not hear their own voices when they speak so they may seem too loud or not loud enough, or like they are mum-

bling because of poor stress, poor inflection, or poor rate of speaking. However, this limitation is not a predictor of success or failure. Schools and homes must team up to facilitate language acquisition and enhance academic achievement.

To denote social, cognitive and attitudinal dimensions that influence the HHs' achievement we use the categories: *Deafness separates us from people*, *Hearing aids are not like glasses*, and *Exception is not inclusion. The recommendations for EFL teaching derive from those categories.*

Method

The data gathered suggest that there are difficulties derived from administrators' and teachers' lack of understanding of HH's needs. They need to enter in a dialogue with the student and their families to identify ways to facilitate coping with school, given the student's particularities and concerns. This paper calls for educators to gain knowledge of the psychological and social functioning of the deaf and hard-of-hearing individuals (D/HHs) as expressed in Domagala et al. (2016). We used a qualitative case study with data collected in autobiographical narratives (Appendix) and interviews on the perspectives and retrospectives of three HHs.

The three participants were named after well-known HHs: Edison for the inventor Thomas Alva Edison, Clinton for U.S. president Bill Clinton and Ludwig for Van Beethoven. The diagnosis of the participants occurred in their early childhood and they counted with technical and medical support. They communicate orally, they do not use sign language and never learned it. They went to integrated schools where they took EFL in Colombia and later on have stayed in English-speaking countries.

Table 1 summarizes their characteristics.

Participant One: Edison **Age:** 26 years' old **Age of diagnosis:** 1-year-old **Diagnosis:** Profound bilateral hearing loss **Technical help:** Cochlear Implant both ears **Language Therapy:** Yes. **The main form of communication:** Oral language **Sign language:** No **Level of Education:** Mechanical Engineer **English level:** B1 Certified. He took 500 hours of English in a language school. Six months of English course in the U.S.
Participant two: Clinton **Age:** 20 years old} **Age of diagnosis:** 3 years old **Diagnosis:** Profound hearing loss in the left ear, severe hearing loss in the right ear. **Technical help:** Hearing aids **Language Therapy:** Yes **The main form of communication:** Oral language **Sign language:** No **English Level:** B1 certified **Level of Education:** undergraduate Industrial design 2nd year One year study of English in New Zealand

Participant three: Ludwig
Age: 18 years old
Age of diagnosis: 3 years old
Diagnosis: Profound bilateral hearing loss.
Technical help: Hearing aids and cochlear implant
Language Therapy: Yes
The main form of communication: Oral language
Sign language: No
English Level: B1 certified –10 years at a Bilingual School
Level of Education: Freshman in economics

Table 1. Characterization of the Participants

Categories of analysis

In this case study, narratives were the resource to gather the HHs' perspectives and retrospectives on their schooled L2 learning …. As Guerrero (2011) states, "Narrative is a system of understanding that we use to construct and express meaning in our daily lives" (p.89). In the sessions, participants did autobiographical writings and took interviews to tell their experiences. To sensitize audiences that the recommendations go beyond instruction, data appear subordinated to the categories in

Figure 1: Deafness separates us from people.
Hearing aids are not like glasses.

The exemption is not inclusion.
Figure 1. Categories of analysis

Category 1. Deafness separates us from people.

Helen A. Keller who was the first deaf-blind person to earn a university degree affirmed: "Blindness separates us from things but deafness separates us from people." The testimonies of the participants went in that direction. Ludwig detested that his classmates perceived him as someone distant, weird or resented.

Mis compañeros de clase me ven como alguien que los tiene alejados, extraño, pues ellos perciben que los odio, detesto un sinnúmero de vainas. Da rabia haber generado esa percepción.

HHs understand their struggles and instructors need to be open to suggestions that reduce anxiety. Edison declared:

The [English] teacher was talking, talking, talking all the time, and all my classmates understood. The teacher got angry because I did not understand, and he continued talking, talk and talk, and I didn't understand anything. And I wanted to go out but I couldn't because the teacher was at the door so… it was scary for me in general.

Frustration and isolation derive from the lack of support or underestimation, especially in the attempt of learning another language. Segregation comes from the prejudices and doubts about the learners' capacity to do things.

Category 2. Hearing aids are not like glasses

Some affirm that wearing glasses can make you look 'intellectual' while wearing a hearing aid makes you look impaired. This could explain some people's low expectations and negative attitudes towards HHs. Hearing aids (HA) are not like glasses, once one wears a HH, hearing is NOT restored to normal. HA makes all sounds-including background noise-louder but not always clearer, making it difficult to understand speech. This misunderstanding of the condition leads to segregation. Clinton remembered one day his batteries ran out and had no spare ones, so

he could not hear or understand much. But his teachers were not very cooperative when he asked them to speak louder.

Marschark, Spencer, Adams, & Sapere (2011) explain that HHs, rely on visuospatial processing. They require more visual than auditory stimuli for their cognitive development. In this respect, the three participants coincided that the use of recorded material and loudspeakers was too hard to understand and that their instructors continued using them with them in spite of their complaints. This denied access to the information and insertion in the schoolroom dynamics.

Category 3. The exemption is not inclusion

The three participants mentioned that most of their EFL teachers exempted them from doing listening tasks or tests that used recordings. However, the HHs saw no efforts of offering work on listening with face to face interaction or adjusting materials for them which signals inequity in the classroom. Clinton affirms in the interview:

When I see a track transcription, I can understand 100 percent of the conversation, because I am reading. But I had like homework, like practice listening, a lot of tracks to improve my skills to listen to the tracks. Anyway, it still will be difficult."

On the other hand, the isolation of the HHs is repeated in the standardized national exams for school leavers (Pruebas Saber 11) which are of the type of the S.A.T, and for (Saber Pro) for college leavers. In these, the scores of HH individuals do not count. The testing organization, ICFES, did not take into account the English section in the added scores. Students with special conditions become invisible and cannot access potential benefits like student loans since they do not appear in the official score records. These facts echo the segregation present in the school system.

The first recommendation relates to the isolation that hearing-impairment causes. Schools should become sensitive and make efforts to understand the HHs' needs through dialogue. The involvement of the

school community to become truly inclusive should be on the agenda. Instructors should notice their struggles and accompany HHs walk the extra mile and help them access information. For ASHA (2005) hearing loss causes a delay in speech and language, reduces academic achievement, and results in social isolation, and poor self-concept.

Teachers need the training to adapt teaching techniques to monitor the learning process and achievement, and to guide the HHs' classmates for avoiding chatting or noisy situations that reduce hearing capacity. Teachers should promote silence as a sign of awareness and respect towards HHs. Awareness, dialogue and trust should unite the HHs to other people.

The second recommendation is instruction should be multimodal and multisensory. Even if HHs wear a hearing aid, to figure out messages, they require analyzing the environment, the facial expressions, how people talk, the tone of voice, the behavior, the movements, the place and the moment. Therefore. Receiving information through more than one perception channel benefits not only the HHs but the regular students. Marschark et al. (2011) claim that te*achers, need to guide D/HH children's visual attention towards information targets, explaining their importance if necessary, in order to provide them with full access to instruction.* (p. 31).

This recommendation is in line with the institutional support meaning that schools provide equipment and adaptations of the spaces. The noisy environment represents a challenge. Dogamala (2013) suggests adapting the schoolroom by softening floors with carpets and walls with soft coverings. Keep HHs close to the speaker proves useful as well.
The third recommendation goes to educational organizations, policymakers, teachers, and society in general. Inclusion demands to adjust policies, spaces, teaching approaches, and assessment. For example, examining boards should offer a face to face interaction for the listening section and it makes part of the overall score as the standardized international TOEFL exam does. This is a lesson to be learned by other communities of practice in the EFL profession.

For teaching and testing, the participants considered the selection of materials necessary. For example, the use of audio tracks has proved inadequate. Materials should provide high contextualization through images, figures, and background information facilitate understanding, remembering and recalling (Castillo, 2008).

Similarly, classroom adjustments in terms of visibility of the speakers, places, and situations provide information that allows learners to get the gist of a conversation or message. For instance, the pedagogical adjustments entail accompanying texts with visual support that also benefit regular students in terms of meaningful and contextualized interactions.

Classroom accommodations to reinforce speech comprehension and noise reduction are crucial; both the interference from outside, and from inside classrooms. For better communication, instructors should stand in front of the class, in a visible position close to the HHs and avoiding moving around the classroom during the explanations. The position of the instructor and classmates needs to be in a distance that allows the lip-reading. These recommendations roughly coincide with Domagała-Zyśk (2013) and Domagała-Zyśk, & Kontra (2016) who identified effective techniques to teach the deaf or HHs. These authors also recognized that shouting does not help HHs at all; articulating, pausing between sentences, repeating, rephrasing and writing key concepts do.

The recommendations identified in this inquiry coincide with the literature cited above and with recent literature that draws on other disciplines. Mapepa, P. & Magano, M.D., (2018), for instance, claim that support to schools in organizing training and provision of adapted teaching materials is important.

This study recommends that adapted books and materials be availed to facilitate learning across all subjects. These books and materials would encourage visualization... This study recommends that there is a need for schools to have non-teaching professionals within the school setting to support social, emotional, career, spiritual and physical needs of learners. (p. 25).

Participants also felt they had to advocate, about their educational rights and access to opportunities by demanding respect and inclusion. They recalled what helped them learn, and they would like to see enhanced educational practices in integrated classrooms. Exploring the perspectives and retrospectives of three individuals helped us identify critical aspects of teaching that are useful not only for HHs but for regular students.

Discussion

The promises of the Ministry of Education of Colombia (2007) of moving from integration to inclusion by assigning personnel, equipment, and resources have fallen short according to the pieces of evidence gathered. Along those lines, Ochoa et al. (2017) call for an inclusive educational model in Colombia by supporting the design of a curriculum for pupils with linguistic and affective needs. Institutions, policymakers, teachers and all of society need to understand that inclusion does not mean excepting but adapting. Actual equity is achieved by adapting the space, the materials, the teaching and assessment. The reduction of noise, the provision of high contextualization, and visual support facilitate learning.

This inquiry heard authorized voices that struggled with adaptation, exclusion, and disrespect, because of their disability. The findings discussed in relation to viewpoints on stigma suggest the need to destigmatize hearing impairment by promoting knowledge about it as well as emphasizing the importance of a pedagogy that supports positive and cognitive. This work constitutes an approximation to the perspectives and retrospectives of a group of HHs. This constitutes a study of relevance to contextualize and make visible a situation that cannot be longer ignored.

Readers interested in a full discussion of the case study should refer to the publication by Florez-Martelo (2019). The findings are summarized here. 1) HH individuals felt capable of mastering another language in integrated classrooms. 2) Cognitive, affective and social

support contributed to the HH's school success. And 3) Educational institutions should provide training and resources to support the HH.

Since this paper collects the HHs' perspectives, it did not address the combination of technological resources available on the web or the promotion of a collaborative atmosphere which provides a flexible learning environment. C.f., Avila-Caica (2012). The reader may also refer to Tilano-*Vega et al* (2014) who reviewed human tools, software, televised tools, cochlear implants, and recognition systems.

References

ASHA (2005). American Speech-Language-Hearing Association. *Effects of hearing loss on Development.*

Ávila Caica, Olga Lucía. (2011). Teacher: Can You See What I'm Saying?: A Research

Experience with Deaf Learners. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, *13*(2), 131-146.

Castillo, R. (2008). Issues involved in context, comprehension and content. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 1(1), 15-25. doi:10.5294/laclil.2008.1.1.2

Domagała-Zyśk, E. (2013). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing persons in Europe.* Lublin: Wydawnictwo Kul.

Domagała-Zyśk, E., & Kontra, E. H. (2016). *English as a Foreign Language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and Strategies.* Cambridge Scholars Publishing.

Florez-Martelo, L.S. (2019). Hard of Hearing Students' Perspectives and Retrospectives on

their Schooled Foreign Language Learning. Monografía. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Guerrero, A. L. (2011). Narrative as resource for the display of self and identity:The narrative construction of an oppositional identity. *Colombian Applied Linguistics Journal* , 88-99.

Mapepa, P. & Magano, M.D., (2018). Support to address barriers to learning for learners who are deaf', *African Journal of Disability* 7(0), a381. https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.381

Marschark, M. M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Teaching Deaf and Hard-of-Hearing Children 1Teaching to the Strengths and Needs of Deaf and Hard-of-Hearing Children. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1):17-23.

Mediglobal IPS. (2016). *Mediglobal IPS,Especialistas en Audicion y Equilibrio*. Obtenido de http://www.mediglobal.co/conocenos/

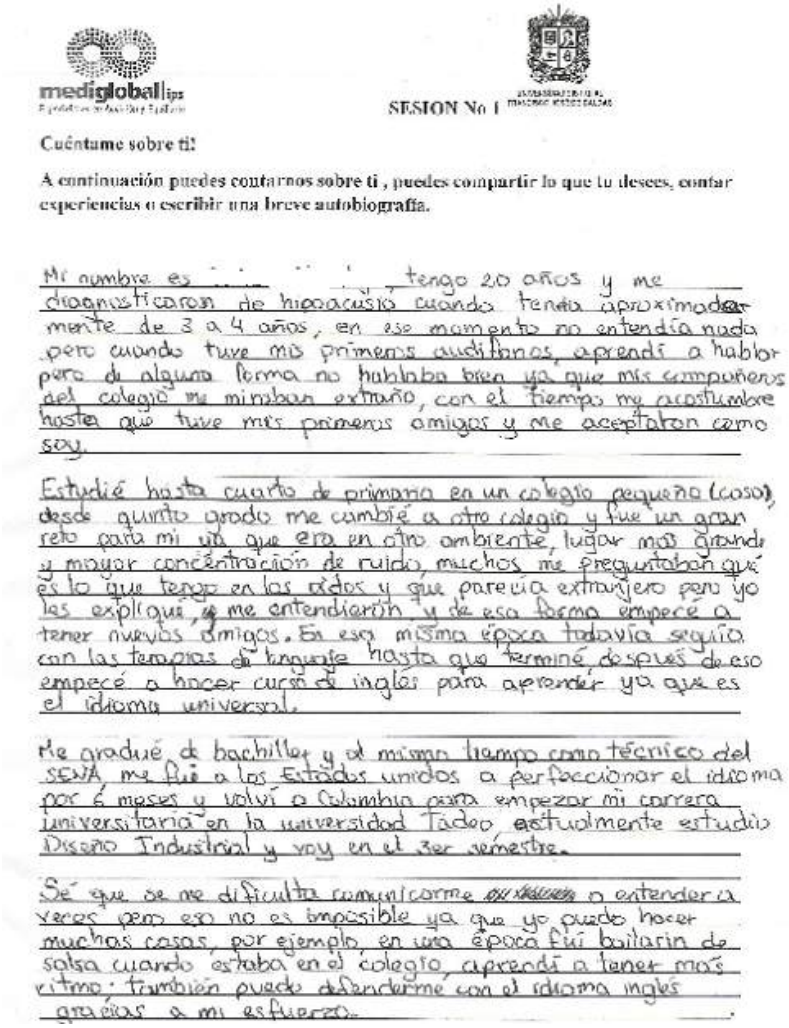
Ministerio de Educacion Nacional. (2007). Altablero No. 43, septiembre-diciembre.

Ochoa, D., Angulo, J., & Aparicio, L. (2017). Inclusión social de la población con limitacion Auditiva en la Educacion Superior Colombiana. *Revista Logos de Ciencia y Tecnologia* , 197-209.

Szymanski, C., Lutz, L., Shahan, C., & Gala, N. (2013). *Critical Needs of Students who are Deaf or Hard of Hearing.* Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University.

Tilano-Vega, LM. Cárdenas-Torres, AM. *et al.* (2014). Tools facilitating communication for the deaf. Educación y Educadores. (17) 3, 468-480.

Appendix. Autobiographical writing sample



mediglobal lips

SESION No 1

Cuéntame sobre ti!

A continuación puedes contarnos sobre ti , puedes compartir lo que tu desees, contar experiencias o escribir una breve autobiografía.

Mi nombre es ..... , tengo 20 años y me diagnosticaron de hipoacusia cuando tenía aproximadamente de 3 a 4 años, en ese momento no entendía nada pero cuando tuve mis primeros audífonos, aprendí a hablar pero de alguna forma no hablaba bien ya que mis compañeros del colegio me miraban extraño, con el tiempo me acostumbre hasta que tuve mis primeros amigos y me aceptaron como soy.

Estudié hasta cuarto de primaria en un colegio pequeño (caso), desde quinto grado me cambié a otro colegio y fue un gran reto para mi ya que era en otro ambiente, lugar más grande y mayor concentración de ruido, muchos me preguntaban qué es lo que tengo en los oídos y que parecía extranjero pero yo les expliqué, y me entendieron y de esa forma empecé a tener nuevos amigos. En esa misma época todavía seguía con las terapias de lenguaje hasta que terminé, después de eso empecé a hacer curso de inglés para aprender ya que es el idioma universal.

Me gradué de bachiller y al mismo tiempo como técnico del SENA, me fui a los Estados unidos a perfeccionar el idioma por 6 meses y volví a Colombia para empezar mi carrera universitaria en la universidad Tadeo, actualmente estudio Diseño Industrial y voy en el 3er semestre.

Sé que se me dificulta comunicarme o entender a veces pero eso no es imposible ya que yo puedo hacer muchas cosas, por ejemplo, en una época fui bailarín de salsa cuando estaba en el colegio, aprendí a tener más ritmo; también puedo defenderme con el idioma inglés gracias a mi esfuerzo.

***Biodata**

Rigoberto Castillo holds a Ph.D. in Education from The University of Texas at Austin. Professor at Universidad Distrital and member of the research group Formación de Educadores. His duties include research courses, advising and mentoring undergraduate and doctoral stu-

dents. Guest lecturer at post-graduate programs in Colombia, Fulbright alumnus and recipient of the National Award of ASOCOPI-TESOL. He has written several books and articles. He just completed a book on academic writing supported by ICT. He serves on the Advisory Committee for the Colombian Fulbright Commission and reviewer for the journals MEXTESOL, GIST. HOW, and LACLIL.

Email: rcastillo@udistrital.edu.co

Laura S. Florez-Martelo holds a B.A. in Education with a major in English Language Teaching from Universidad Distrital Francisco José de Caldas in Colombia. Her undergraduate research work received a distinction. Ms. Florez-Martelo has participated in several international education conferences to advocate for inclusion and debunk the myths and misconceptions about hard of hearing individuals, like herself. Recipient of the Turkish Language School Scholarship.

Email: lauraflorezmartelo1@hotmail.com

Capítulo 2

ELT Research Agendas: Second Language Teacher Education-Identit(ies), Power(s) and Inequalit(ies)

Miguel Martínez
Yi-Fen Liu
Alejandro Dávila
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Abstract

This presentation addresses the fact that English-language teachers (pre-service and in service) face new language policies inspired by the global order and student populations whose ways of learning require other forms of teaching. Thinking about second language teacher education in the midst of these changing conditions also implies a movement in the ways of seeing and thinking about education and teacher education demanding critical attitude and inquiry. The group of papers problematizes processes that affect under researched issues related to pre-service and in-service teacher education and professional development.

Also, the presentation deals with the fact that transiting from an instrumental perspective of language in the context of learning/teaching bilingually to examining its interface with identity, power and inequity "in a society where the communication component is becoming increasingly evident as reality and as a problem" is relevant to the contemporary problems of applied and critical linguistics and to decolonial concerns. The group of papers will address contemporary problems to be researched in the context of bilingualism and multilingualism consider-

ing current issues and options related to language policy implementation and appropriation.

The following papers of PhD current students at Doctorado Interinstitucional-ELT Emphasis (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) belong to research projects which have a wide range of topics that are related to the initial and continuing training of second language teachers, such as ICT, interculturality, professional teaching knowledge, training for different educational levels, curricula development, pedagogical and didactic, teacher training models, research management, language policy and its impact on teachers among others. The document also pretends to show each of the PhD students research information such as Statement of problems, Rationale, objectives of each studies and research questions.

PAPER 01: EFL Teachers' resistance(s) in classroom observation practices under the expert reasoning system

Miguel Martínez

Abstract

This paper focuses on in-service English language teachers' reactions towards the practice of classroom observation. Some reactions are related to resistance, some of them to obedience. The paper argues that it is necessary to study the type of interaction emerging in situ between the observer and the observed teacher and the role of the "expert" inside the classroom. It is also argued that classroom observation is a canonical practice (normalized) and that the role of formats in processes of bilingual education strengthen ideas of effectiveness that make us realize the exacerbation of the instrumentalization of bodies, objects and practices.

Keywords: Classroom Observation Practices, Professional Development, Subjectivity, Teachers' Resistance practices

Statement of the Problem

I have had the opportunity to work both as an English teacher and as an observer of classes as part of the dynamics that are presented in the Colombian National Bilingualism Plan. The idea is not to create controversy if the practice of classroom observation is good or bad/effective or ineffective/meaningful-meaningless in the educational community in Colombia. This research report aims to show the practices that are perceived on the mechanisms of social patterns that are not completely visible and give a critical look on this.

As an observer, the observed teacher for me becomes an object, an object that I need to separate in different sections to see many items, including, his/her performance, their attitudes, pedagogical strategies, goals/aims of the session, materials/resources during the class' development, class environment/ students behavior, assessment/feedback process, among others. What about their opinions and feelings? In this sense, I became an instrument, another object, with a trained eye. So, both observer and Teacher observed are objects of a practice.

Rationale of the study

Observation and supervision in this schema are the disciplinary technologies of the program success. Behind these technologies a canonical logic is given to English Teachers to administer and order English classes. Their obedience is a prerequisite to guarantee the success of routines and procedures. What they might offer is their bodies to be fulfilled with a set of procedures. Classroom observation in relation to the production of a "good teacher" has normalized the emphasis on teachers as the responsible ones for the effectiveness of a class. A high production of procedures should be carried on and the major responsibility of all the content/class is ascribed to the Teacher.

As identified, the practice of classroom observation is and has been a canonical practice, a series of actions that are carried out to identify, judge and / or evaluate processes within the classroom during a long

time in education, particularly in the ELT field. There is a canonical idea of a "good practice" in school through the use of observation-assessment and primarily through rubrics and in most cases, there is a need to observe what the teacher does in the classroom and a need to observe what happens inside classroom. Also, it is necessary to use guidelines for this evaluation process, a step-by-step procedure to be a "good teacher" or having a "good practice". I objectified this process because this is a normalized and a regular pattern in a teacher practice.

Popkewitz (1998) focuses on the idea of "good teacher". "Good" teaching was viewed as the use of diverse methods and "activity" oriented-instruction. In fact, this is what observers must basically grasp in the classroom practices. Teachers have special attention to the content of the activity and follow the appropriate procedures when successfully developing the class, this is what Popkewitz calls *"value was given to training teachers through doing"*

Conclusion

As identified, the practice of classroom observation is and has been a canonical practice, a series of actions that are carried out to identify, judge and / or evaluate processes within the classroom during a long time in education, particularly in the ELT field. There is a canonical idea of a "good practice" in school through the use of observation-assessment and primarily through rubrics and in most cases, there is a need to observe what the teacher does in the classroom and a need to observe what happens inside classroom. Also, it is necessary to use guidelines for this evaluation process, a step-by-step procedure to be a "good teacher" or having a "good practice". I objectified this process because this is a normalized and a regular pattern in a teacher practice.

The contribution of this research report deals with systems of reasoning, power-knowledge mechanism of observation and control that are hatched in procedures of observational practices of English Teachers. I would like to revise the practices of English teachers in their classes that are done in the daily work, I would also like to hear the teachers'

discourses when they get training from other entities, what they feel when they are observed by an external person, what teachers feel when trained with a specific and primordial parameter and finally, I would like to see the unseen practice during classroom observations.

General Objective of the Study:

- To analyze the unseen/silenced practices at time of implementing classroom observations within EFL Teachers in Colombia

General research question:

- What sort of teaching practices and subject positions have been ignored by the canonical way to observe

PAPER 02: Teaching Across Cultures: Transnational ELT Professionals' Negotiation and Reconstruction of Teacher Identity in Colombia

Yi-Fen Liu

Abstract

This ongoing study problematizes the issues and challenges encountered by transnational English language teaching (ELT) professionals, it aims to understand how they reconstruct their teacher identities in the process of adapting to an unfamiliar new teaching setting in a foreign context, where their current emerging realities interplay and contradict with their past ideology, values and beliefs. In addition, the study also discusses the current situation and development of ELT industry on a macro-international and micro-local levels as well as explores how the interaction and negotiation with local beliefs and local mode of being/doing have prompted these transnational teachers' construction of their hybrid identities.

Keywords: ELT professionals, transnational teachers, hybrid teacher identity, identity negotiation and reconstruction.

Statement of Problems

In postmodern era, multicultural working environment has been on the rise in professional and educational contexts. However, this also increases the complexity of teacher identity in educational settings and creates cultural conflicts as people from different linguistic and cultural backgrounds have different beliefs, values and attitudes towards life. English, having achieved the status of an international. Moreover, language and that of a lingua franca (Jenkins, 2007), has created an increasing demand worldwide for professionals in the English language teaching (ELT) field worldwide. As a result, international mobility of English language teachers seeking employment is commonplace in countries in Asia, the Middle East and Latin America where English is learned and taught as a foreign language. Nonetheless, teaching practice is socially constructed; therefore, it is context-specific and sensitive. Since educational policies, students' mindset, attitudes and behaviors vary from context to context, such differences lay out a fertile field for research. When teachers and students from different cultures and educational traditions work together in the classroom, they bring different classroom behaviors and different perceptions towards teaching and learning. Misunderstandings can easily occur due to misinterpretation of each other's actions (Zhao, 2007).

Rationale of the study

The advance of technology, the growth of international trade and intercultural marriages; as well as the spread of English as an international language for communication have increased international mobility resulting in high demand for EFL/ESL professionals globally. Colombia is not far from this phenomenon, as the fastest growing economy in Latin America, along with increasing political and commercial ties with other nations as well as the rise of intercultural marriage have created new communicative opportunities. Moreover, Public policy in Colombia is currently aiming at educating staff, preparing students, teachers and citizens to learn and use English as the language for international

communication as well as to learn to be interculturally competent as stated in founding public documents such as *Plan Distrital de Segunda Lengua (2016-2020)* and the *Common European Framework of References for Languages* among others. All of the above-mentioned factors have created a trend for Colombian universities and schools to establish bilateral relations and create exchange programs with other universities abroad, thus more and more international teachers are recruited by educational entities here in Colombia. That being said, transnational teachers, regardless of NESTs or NNESTs, are a minority group and marginalized in countries such as Colombia and their voices are not heard because this is an unexplored and ignored phenomenon.

Looking back on my 20 years of working as an educator, I spent 10 years teaching in foreign countries. Every experience of teaching abroad is a journey of self-discovery, such journey helps me reidentify and redefine who I am as a teaching professional. Confronting by the otherness in educational contexts has forced me to revise and reexamine my teacher role and identity. Inspired and driven by my own experience, I would like to explore if other foreign teachers 'experiences.

Since transnational teachers' identities have never been considered as part of the language *teacher identity* (*LTI*) research in English Language Teaching (ELT) field, empirical studies are scarce, empirical studies on how language teachers in a foreign teaching context reconstruct their teacher identity and the process of identity adjustments remain scarce. To fill in the literature gap and also motivated by my own transnational teaching experiences, I would like to explore other foreign teachers' experiences in Colombia and analyze their identity reconstruction process from the standpoint of public language education policy, and social- cultural perspectives such as learners' behaviours and attitudes, local views about teacher-student kinship, perceptions on teacher and students' roles and how these ELT professionals make their subsequent adjustments during their acculturation process in Colombia.

General objective of the study:

To investigate a small group of transnational ELF teachers' identity negotiation and reconstruction process in Colombia.

Specific objectives:

1. To understand identity challenges and conflicts facing these participants when they transferred from their previous teaching context to their current one in Colombia.
2. To explore the interaction between these transnational teachers' native identity with local beliefs and local modes of doing in educational contexts.
3. To identify the identity issues and conflicts encountered by these participants' teacher when adjusting and acculturating to academic cultures locally in Colombia.

General research question:

How do transnational ELF teachers' identity get negotiated, transformed and /or hybridized in educational contexts in Colombia?

Specific research questions:

1. How do foreign teachers' native identity interact with local beliefs and local modes of doing?
2. What are the identity conflicts encountered by teacher participants when they transferred from their previous teaching context to their current one in Colombia?
3. What are the most marked areas of identity issues experienced by trinational teachers when adjusting and acculturating to academic cultures locally in Colombia?

Significance of the study

The findings of this research will enrich the collective understanding of transitional language teachers' identity transformation and shed lights on teaching and learning in terms of situated social identities of language teachers and learners. Finally, the results of this study will provide new insights and perspectives on intercultural understanding and communication competences between foreign teachers and local learners in multicultural ELF classroom settings in Colombia. Hence, contributing to better understanding of the different behaviours, beliefs, values and attitudes toward teaching and learning. It will in turn demonstrate that education is not, and shouldn't be a monolithic and canonical social practice.

PAPER 04: Who teaches the Teachers? Analyzing ELTE's subject constitution

Mauricio Alejandro Dávila

Abstract

The way subjects constitute themselves and become the people they are is characterized or influenced by the different life's stances or moments individuals live throughout their lives. Therefore, studying the subject constitution of English Language Teacher Educators (ELTEs) implies a study of the different ways how the subject has been understood at different cultural, geopolitical, social, economic and historical moments. Bearing in mind that this inquiry for the subjectivity of teacher educators pays attention to teacher educators at different English Language Teaching Programs, this research will focus on the way ELTEs are interpellated by a variety of discursive formations (Foucault, 1980, 1982, 2002) while looking closely at the construction of meaning that these subjects give to those external interpellations (Ricoeur 1980, 1991, 2003)

Key Words: Subjectivity, Teacher Educators, Narratives.

Statement of the Problem

On the one hand, the category of subject is used to analyze not only those practices of subjection and control along with practices of self-government to understand ELTEs' subject constitution (Foucault, 1982). On the other hand, the category of subject is also used from a narrative perspective (Ricoeur, 2003) to untangle how ELTEs give meaning to those discursive formations from the external-public arena. The interstices among these two perspectives are seen in this research as a conversation in the way that every interpellation with which a subject interacts with will take shape and be understood within ELTEs. Thus, the ELTE in this research is understood as a subject that is constituted by both external forces and the internal assembling of these external ones and previously constituted subject positions.

As an ELTE, I have gone through a number of different, demanding, exciting, disappointing and rewarding experiences that have shaped the teacher educator I am today. Precisely, trying to understand the different forces that interplayed in my constitution as a teacher educator has taken me to visit different epistemological and philosophical perspectives to explore suitable methodologies in order to access the complexity of the becoming and making of ELTEs in which power-knowledge relations take place.

Rationale

Using the Foucauldian ideas about the subject and modes of subjectivation, I take a first step into the understanding of ELTEs' constitution as subject conceiving him or her as a person who is immersed within a complex matrix of relationships of power and knowledge in which the understanding of discursive formations coming from distinct sources (discourses from the Ministry of Education and its policies, discourses from ELT experts, discourses from contradictory spaces or discourses from supporting groups) have been the first capitalized mechanisms to explain who ELTEs are and must be in our local context. It is from this first step that some tensions subtly emerge such as the one in which the

production of a subjectivity is created from external forces without paying much attention to the participation of the subject who internalizes them, in this case ELTEs. However, little attention has been given to ELTEs´ actions upon themselves that work on his/her own comprehension as teacher educators, their own self-perceptions, their vision of education, as well as, their pedagogical and epistemological stances to exercise their profession. That is to say, their own force/potential, desire to be the type of teacher educator they want to be.

I consider that using the protagonist`s narratives provide another perspective to extend our comprehension of the different struggles experienced by ELTEs in a more personal aspect. It is in the way ELTEs narrate their life's experiences that I will be able to grasp how they make sense of the way they have become the ELTEs they are in this moment of their professional lives. That is to say, this research study aims to provide a comprehensive picture of the personal forces that move ELTEs in Colombia to become the teacher educator they are in the present time. Thus, the social appropriateness of comprehending the way a teacher educator becomes the subject he/she is nowadays might provide policy makers, stakeholders, researchers and the ELTEs themselves an interesting portrait of the teacher of teachers responsible of educating the new generation of EFL teachers in Colombia from both multiple discourses and ELTEs' own perception of themselves.

Conclusion

Accordingly, I consider that narratives and their power of telling us how people conceive themselves, in this case ELTEs, may shed light about the way these subjects constitute themselves in narrating their experiences, learnings, despairs as well as inspirational moments in order to have a more complex understanding of their ways of being. Therefore, I have come up with the following research question: *How do Colombian English Language Teacher Educators constitute themselves narratively as subjects in three Teacher Education Programs?* while establishing the following objectives:

- To comprehend how ELTEs give meaning to their pedagogical, professional, research and educational practices.
- To trace discursive and non-discursive practices in ELTEs' subject constitution by exploring their narrative subject-positions.
- To identify ELTEs' subject positions they take to affirm, resist or accommodate to social demands in Teacher Education Programs in Colombia.

References

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Foucault, Michel. 1980. P*ower/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York: Vintage.

Foucault, Michael (1982). *The subject and power*. Critical Inquiry, 8(4), 777-795. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/1343197

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI

Jenkis, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity.* Oxford: Oxford University Press.

Merç, A, (2015). *The Potential of General Classroom Observation: Turkish EFL Teachers' Perceptions, Sentiments, and Readiness for Action*. Redfame Publishing

Plan Distrital de Segunda Lengua (2016-2020). Retrieved from https://www.redacademica.edu.co/catalogo/plan-distrital-de-segunda-lengua-2016-2020

Popkewitz, T. 1998. *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher.* Teachers College Press.

Ricoeur, Paul (1980). *Narrative Time*. Critical Inquiry. Vol. 7 No. 1. Pages 169-180

Ricoeur, Paul (1991). *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. Routledge. London, UK.

Ricoeur, P. (2003). *El Conflicto de las Interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Revista Cuicuilco. Número 52, septiembre-diciembre.

Zhao, Y. (2007). *Cultural conflicts in an intercultural classroom discourse and interpretations from a cultural perspective.* Intercultural Communication Studies, 16 (1), 12

Capítulo 3

Teaching through Projects as a Pedagogical Tool to Strengthen the English Learning Process at Instituto San Jose de La Salle, Bucaramanga

Amaury José Rodríguez Wilches
Instituto San José de La Salle

Abstract

In the following paper it is presented and explained the way how Instituto San Jose De La Salle in Bucaramanga has experienced the process of teaching English through project as a meaningful work that has led the strengthening of the English language among the students. Nowadays, projects have become in an insightful pedagogical tool in which students' creativity and knowledge are stimulated in order to create an environment that permits them not only to strength their communicative skills, but their team group and other human values. This condition has permitted that students can be able to learn to express his ideas and his vision of the world by having fun and by sharing with his mates and with his context. It is also explained the importance of a theoretical framework that supports this experience in an academic level that can guide teachers to empower his daily work and his challenges both inside and outside the classroom. Finally, the projects proposed here are exposed in order to provide a vision of the experience and how the goals already set are gotten.

Introduction

Instituto San Jose De la Salle, placed in the city of Bucaramanga, Colombia, is a public academic institution that belongs to the Christian

Schools Network founded by the Lasallian brothers. It has as the mission "to educate and to raise integrally our students, to create a pertinent educative knowledge, to learn in the community, to preach the gospel and to contribute to the consolidation of a fair, inclusive, peaceful and democratic society that promotes the human, integral and sustainable development".

This institution has its academic coverage from kindergarten to eleventh grade. They are distributed in different facilities around the city. It was approved by Secretaría de Educación since January the 29th in 1960, and nowadays it has 1.340 students. According to the ICFES, Instituto San Jose De La Salle is ranked as the best public institution in the department of Santander and in the city of Bucaramanga; it is also ranked in the sixth place of the Colombian public schools.

One of the main priorities of this school is to offer a high-quality educative service to the community. For that reason, it is important that this mentioned service goes beyond a mere accumulation of academic knowledge, because of the idea of the human being's integrality in relation to their citizen, ethic, catholic and civil values.

Herein this framework, some pedagogical strategies are set in order to tend for the inclusion, the tolerance, the respect for the diversity and the care of the environment. For this reason, each staff at the institution proposes activities and pedagogical projects that work as didactic elements that to involve all the previous aspects mentioned with the methodologic wisdom. In this sense, the Foreign Language Staff has been carrying out different activities that are immersed in the syllabus and whose main aim is to strength and to ease the students' English learning process.

To get this, activities such as "Candy Day", "English Day", "Exposanjosé", "Reading Plan" and "The Bilingualism project" appear as the events that integrate the core projects of the area. They look for the students to be immersed in an atmosphere that allows not only the English language practice, but also their approach to a foreign culture

and, in general, in the globalization processes that the current world experiences.

According to the school's Humanities syllabus, the approach implies the implementation of the communicative approach as the best option for the English learning, because the language skills are developed (listening, writing, reading and speaking). The communicative method emphasizes in a great variety of contexts that cares of the language use learning. Its main goal is to provide tools that help students to identify perfectly the grammar structures, to be able to create meaningful phrases without any help, or to get their pronunciation much better.

About the specific competences, it is expected to develop those that are involved in the language acquisition process, in other words, the linguistic, the pragmatic and the socio-linguistic.

Theoretical Framework

The work here presented has as starting point that education is the main aspect to produce the social changes that the current culture and society demand for the democracy sustainability, the peace, the tolerance and the collective progress. The mentioned changes are presented with the mankind's transformation and the permanent desire of getting their wellbeing and their own self-realization, being the education the one that is framed as all the cultures' archetype that shows their inner dynamic and their world vision.

In that order of ideas, Instituto San Jose De La Salle, aware of all the needings previously expressed, promotes some academic dynamics based on the planning and the development of classroom projects that, besides becoming in integral evaluation tools, they stimulate the creativity, the motivation, and both individual and group work, the responsibility, the conscious usage of the natural resources, the time and the given spaces, also the integration and the cooperation with all the members of the educative community.

The integral factor of the English as second language towards other syllabus of the contemporary schools was born as a needing to join both students and teachers into the modern world, because of the importance of this language and its impact in the globalized world. Thus, since 1994, the General Education Law set this mentioned importance and it also placed it as a Humanities' subject regarding its complementary role to subjects like Spanish.

According to Kilpatrick (1998), Teaching through projects is based on the pedagogy as an institutional practice that goes beyond what happens in the classroom, as a fact that integrates the teaching-learning relations remodeling the educative act from a perspective that deals the relations between subjects, curriculum and the integration of areas, among others.

- On the other hand, Nunan (1990) proposes that classroom projects follow a sort of principles that highlights its importance and its benefits:
- Projects respond to a learning needing and to a joint selection that makes emphasis on the communication process throughout the language interaction.
- School projects introduce authentic texts in learning, allowing, in this way, an improvement on the students' personal experiences, contributing their learning processes while such a learning is always meaningful, producing, then, learning strategies, autonomy and accuracy in the use of the language they are learning.

Nunan (1988) also sets that communication tasks are defined as a classroom work that motivates students to learn, to manipulate, to produce or to interact in the language they are learning, focusing their attention in the construction of sense instead of the way they do it. In this sense, Bejarano (2013) agrees that these tasks become a bigger deal that involves the learning objectives, their meaning and their actions in support of their discoveries and in their knowledge acquisition.

Krashen (1982) considers that "input" is the essential environmental ingredient in language acquisition. He sets that learners must be open to the "input" because it states that their progress in their knowledge. This "input" can be given through educative materials, or, explained in other words, through all the tools that are used by the students to work with and which allow them to develop their second language comprehension, such as images, oral or written texts, games among others.

In concordance with the previously exposed, the "output" appears as a complement of the "input". Swain (1985) considers that this was used to indicate the outcome, or product, of the language acquisition device. Output was synonymous with "what the learner/system has learned." In the decades that have followed, therefore, it is perhaps not surprising that the second language learning literature has been slow to take on the concept of output as part of the process of learning, not simply the product of it.

This pedagogical background is taken as the core axis of our institutional proposed activities, because it looks for the students to manage their knowledge to face their personal and academic challenges so that they can use them to strength their communicative skills, and so, to have a solution for their conflicts around the use of the second language use.

On the other hand, it is relevant to emphasize that we must keep the balance between the involved members in the process in other to get the goals already proposed. It means that there must be a real commitment of teachers, students, administrative members, directives, parents and all the educative community. This synergy not only guarantees the consecution of the aims, but also shows how important the joint work is, and also, the disposition of the individual and the collective actions in the use of the resources, the times and the materials.

Each one of these mentioned elements represent the way how the individualities are drawn together in the collective in order to get their own goals. For this reason, teachers must focus their efforts on the permanent revision of the evaluative process and on the establishment of the order that guarantees the normal development of the last-men-

tioned actions. On their behalf, the students, considered as the center of the action, must ensure their knowledge, regarding its management in order to get their individual and collective success.

Institutional Pedagogic Projects at Instituto San José De La Salle, Bucarmanga

According to the Institutional Educative Project (PEI), the strategy that validates the model or the pedagogical approach (Meaningful mediated learning) is supported in the formulation and in the development of the transversal projects presented in the institution. This support is developed in the frame of the educative action, referred as a set of processes oriented to the development and to the student's personal, human, intellectual, social and spiritual growth. These processes are also regarded by their families, the society and the State.

The meaningful learning model, according to the institutional PEI, leads students to construct their own knowledge because they must be assigned in a substantive cognitive in the student's mental structure.

The other benefits that this model implies are:

- It produces a longer memory retention in the student.
- It modifies the student's cognitive structure by means of some fixtures that helps them to keep or to storage new information.
- It makes the new information easy to acquire taking as a reference the student's previous knowledge.
- This new information, to be related to the previous one, is kept in the long-term memory.
- This model is active because it depends on the student's deliberated assimilation of the learning activities.
- It has also a personal meaning of the information already learnt because it depends on the student's cognitive resources (previ-

ous knowledge and the way they are organized in the student's cognitive structure).

As it was mentioned above, the Foreign Language staff of Instituto San Jose De La Salle propose some pedagogical tools or activities that feed the area project such as Candy Day, English Day, Exposanjosé, the transversal projects and the reading project plan. These mentioned activities are thought in the active participation of the educative community and in the students' communicative skills strengthening by means of the permanent practice and contact with the second language.

In These events, the teachers that are part of the staff take an active role as members than make easy the permanent skill practice of the language and as watchers or guardians of the order, the discipline and the scholar coexistence. However, the students are the ones who develop the actions in the planning, in the resource managing, in the logistic of the events, the prevalence of the order and in the evaluation processes. It is important to quote here the important participation of some parents that help in the making, in the decoration and in the participation of the process, showing their interest and their commitment for their children's academic and human growth.

Candy Day

Candy Day was born as a pedagogical strategy that looks for the students' creativity, communicative and linguistic skills improvement. This activity is carried out along with the Saint Valentine's day in The U.S.A. and pretends that the students create a sense of fraternity, respect and tolerance, all these based on the use of the second language.

They are firstly asked to make a card with a written message in English to be addressed to a special person or friend. The card must be given with a candy as soon as the activity finishes. All the cards are shown to the educative community and then is awarded the one that has the best design and the best grammar language use. Besides this, students perform theater plays, songs, poetry and games related to the topic here presented.

English Day

This activity, celebrated in April, is one of the most expected and enjoyed of the project. The main point of the English Day consists in showing the students' individual and collective abilities. Some ludic, academic, sportive, social and religious activities are shown around the English textual and discursive production.

It is meaningful to ensure a proper environment that permits the use of the second language. This also allows the collective cooperation, the inclusion, the respect for the other people's work and the individual commitment.

This day is carried out an activity called "Picnic Day". This activity is a pedagogical strategy in which students are grouped to share food, drinks, candies, desserts and other consumable products inside an atmosphere of friendship, respect and jolliness. In this event, the students are allowed to sing songs, play music, storytelling and interact in the English language. This last fact is important in order to get its primary objective: to strength their communicative skill in the second language.

ExpoSanjosé

Celebrated during an academic week, Exposanjosé becomes in a window in which all the academic areas exhibit the results of their projects carried out in the classes. This week is the perfect opportunity where the science, the knowledge, the faith, the technology, the sport and the Lasallian unity are dated to be shown to all the members of the educative community.

In this day, the English Staff members show the students' class projects they have worked in class. They are exhibited in stands in which all the members of the educative community walk by to watch and top appreciate them. Some of the works here presented are: portfolios, lapbooks, videos, plays, oral presentations, cultural and intercultural stands, cards among others.

For the current year, it is planned the first inter-scholar spelling bee contest and the inner "Hangman" contest, that, along with other complementary elements, such as music performance, games and competitions, look for supporting the use of the second language among the students.

This day, the joint efforts of the institutional directives, coordinators, teachers, students and parents are valuable and helpful so that this activity can get the expected success.

Reading Plan

This ambitious project has been named: "Reading to get the world". Its goal is to strength the students' communicative competences related to reading comprehension (global, general and specific) according to the levels proposed by the European Common Framework. To get this, the texts are firstly chosen taking into account the students' levels, their accuracy and the vocabulary they manage. Then, some evaluative and control activities are set in order to check the student's reading comprehension abilities such as written assessments, oral presentations, role plays and academic proofs that involve the use of Tic's.

The texts that have been considered for this activity are thoroughly chosen and most of them are classics of the universal literature, biographic, fiction and historical. The important thing here is that the students not only can be able to empower the habit of reading, but also to expand their general knowledge of the world, the self-entertainment and the love for the academy.

Bilingualism Project (transversal projects)

Taking into account that Instituto San Jose De La Salle regards in a future to implement its academic emphasis on bilingualism, one of the recently proposed and developed strategies is the one that consists in the implementation of activities that involves the use of the foreign language in all the others academic areas. With this, it is intended to get the possibility that the English as a foreign language is transversally studied.

To get this possible, each academic area must carry out different academic activities such as puzzles, crosswords, oral presentations, songs, reading comprehension, role plays, mathematic exercises, written production and ludic and sports tasks.

The mentioned activities are supported by all the teachers of the institution and area assessed by the English Staff teachers.

Conclusion

With all the last exposed, it is evidenced and registered all the benefits that individually and collectively have the development of teaching English through projects as a pedagogical tool at Instituto San Jose De La Salle, Bucaramanga.

This is a joint effort that involves each one of the elements that makes the educative community up, that, working in a synergic mode, sets and disposes the resources, the steps, the times and the spaces so that each activity can be developed in quality, and commitment criteria.

It is also pertinent to say that all the above exposed is a process that have had as much success and weaknesses, since all procedure exposed in a big scale, is susceptible of mistakes, setbacks and failures. Nevertheless, it is precisely under these conditions that it is proved that big things are possible, and the insightful motivation that make things better is the desire of being different and doing things different with a wider perspective, with a new conscience and a new vision of the world.

As an institution, we know that all that has been exposed here are just a part of the challenges that the process of raising a new generation of citizens demands. We all know that we have to face their social difficulties and their personal boundaries by means of the education and the knowledge, but it is exactly what our founding father, Jean Baptiste De La Salle, said many years ago, and nowadays is a legacy for all who are proudly following it:

"*Teachers who are not actively involved in the learning process themselves, force their students to drink from stagnant water*".

References

Bejarano, Paola. *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos. proyectos de investigación en la escuela, también en el área de inglés.* Universidad del Valle. Disponible en:

http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9095/1/CB-0510978.pdf. (Consultado el 12 – 02 -2020)

Instituto San José De La Salle, Bucaramanga. Manual de Convivencia Escolar 2020

Instituto San José De La Salle, Bucaramanga. Proyecto Educativo Institucional 2020.

Instituto San José De La Salle. Plan de Área 2020, Departamento de Humanidades – Lengua Extranjera – Inglés.

KILPATRICK, W. (1968) *La función social y docente de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon:

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum.* Cambridge University Press

Nunan, D. (1990). *Second Language Teaching and Learning.* Boston: Newbury House Oxford.

Swain, M. (1985*). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and Comprehensible output in its development.* In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in second Language acquisition* (p.235-253). Rowly, MA: Newbury House

Capítulo 4

Teaching English as a Second Language to children with Special Educational Needs

Erika Julieth Diaz Angel[1]
Colegio Anglo Colombiano

Abstract

This lecture aims to start with the findings of qualitative research done with ten English teachers to find out their perceptions about students with Special Educational Needs, the strategies they use to reduce the barriers to learning, and the approach they perceive as more suitable for the group aforementioned. The results emphasized the necessity for more pre/in-service teacher training, and partnership among institutions, and teachers, to cater for everyone's needs. However, they also evidenced that some strategies from the English classrooms can help alleviate the barriers to learning in wider school settings. This point is going to be dealt with in greater detail and will be the focus of the session. Here, Universal Design for Learning and inclusive practices will be shared and discussed so that EFL/ESL teachers have a greater understanding of how to better cater for children with Learning Difficulties and Special Educational Needs that can, currently or in the future, be part of their classrooms.

Key words: Inclusive education, Special Educational Needs, Universal Design for Learning, Teaching English as Foreign Language.

1 MSc in Inclusive and Special Education; BA in English. Colegio Anglo Colombiano.
ediaz@anglo.edu.co

1. Key terms

Firstly, it is pivotal to clarify the key terms used during this lecture. This, by no means, pretends to be a definitive definition of these terms, but a short overview of what these expressions mean in general terms

- **Special Educational Needs (SEN)** refers to disabilities, syndromes, learning difficulties, and exceptional talents that suppose a barrier to learning, according to Colombian policies (MEN 2009).
- **Specific Learning Difficulties (SpLD)** is an 'umbrella' term that refers to inconsistencies in the learning process where there are areas that show average or high performance/skills, in contrast to other particular areas where a specific difficulty is shown (Macintyre and Deponio 2003). In words of Kormos (2017:1), 'SpLD can also be regarded as differences across individuals which, in their interaction with social and educational barriers, hinder full participation in society'.
- **Inclusive Education** refers to a holistic and dynamic approach to meet the needs of all the students in the education system and in a particular class (Kormos 2017). '[It] involves restructuring of cultures, policies and practices to respond to the diversity of students in their localities' (Mariga et al 2014:26), so that every child can actively take part of their learning and of their life in community.

2. Context/background

As shown in Diaz (2016), I undertook a research project as part of a master's degree where the following research question was explored: How EFL teachers respond to the diverse student needs within Colombian EFL classrooms? To do so, a qualitative research scheme was used to carry a series of one-hour semi-structured in-depth interviews with EFL teachers (Diaz 2016) that could shed light on the question

at hand. The aforementioned teachers were part of different teaching settings such as primary and secondary education, as well as teaching in language institutes in Cundinamarca, Colombia (Diaz 2016).

The use of qualitative research was decided because the researcher interest was on reconstructing the participant vision of reality (Diaz 2016), which has been highlighted by others as the process in which qualitative research builds knowledge (Rouleen 1998; Holliday 2002). According to Jacob (1990), this is particularly important in educational research because the perceptions teachers have regarding their students may greatly impact the kind of provision and support received by them. In line with qualitative research, in-depth interviews are tools regarded as useful for understanding the values, assumptions, and world perceptions of people (deMarrais 2008; Salmons 2015; Miller and Glassner 2016). In this case in particular, these interviews have an 'educational reform' (Tierney and Dilley 2001) goal as they could help understand and analyse the particular experiences of EFL teachers with students with Special Educational Needs in their particular contexts, while also raising awareness of the subject (Diaz 2016).

After having interviewed EFL teachers in Bogotá and Cundinamarca, the interviews were transcribed and analysed by using IPA - Interpretative Phenomenological Analysis (Smith et al 2009). This kind of analysis was undertaken as by taking notes of linguistic, conceptual and descriptive features, identifying emergent themes and establishing relationships among them, from where three main categories were established: theoretical understanding, current practice, and ways of provision (Diaz 2016).

Although the interview dealt with the three categories, this lecture will focus on the 'current practice' category, as this is the one that focuses on strategies and tools mentioned by teachers. In general, the results showed little understanding of Special Educational Needs as well as Specific Learning difficulties, and the need for more in-service training regarding this particular topic. However, research also showed that teachers have knowledge and/or have used some inclusive practices and

differentiation during their work with children with SEN, even if they did not realise their practices could be categorised as such (Díaz 2016).

Some of the strategies used were individual follow-ups and clarification of instructions, as well as language teaching strategies (Diaz 2016) such as language simplification or linguistic elaboration (Pachler and Field 2001). The two latter benefit access to contents for people with diverse needs (British Council 2009). Besides, teachers used teamwork (Diaz 2016) that helps increase language use and benefits student's performance (Kormos and Smith 2012); as well as explicit strategies that are deemed as beneficial for learners with Specific Learning Difficulties (Schneider and Crombie 2003; Nijakowska 2010). However, explicit teaching of phonics was rarely mentioned (Diaz 2016); which is especially important for students with dyslexia-like difficulties, especially in languages like English, which has a deep orthography (Nijakowska 2010). In general terms, EFL pedagogies tend to focus on the communicative competence and not on sounds or phonemes (Silva & Cisneros 2015) which may not be as beneficial for EFL learners with SEN.

Additionally, participants did not seem to use kinaesthetic or tactile features of learning as much; just visual and auditory means were prioritised (Diaz 2016). According to the literature, the use of multisensory approaches is greatly favored so that different means of engagement, representation, action and expression are used (Schneider and Evers 2009; Nijakowska 2010; Kormos 2017). In the same line of thought, just one teacher mentioned assessment modifications, which are necessary as a way to provide different means of action and expression (Schneider and Crombie 2003).

As said before, the research showed the need for more teacher training and widening the understanding of Special Educational Needs for EFL teachers (Diaz 2016). This is the reason why this lecture will focus now on the strategies and theories available that can enrich teaching practice and can help EFL teachers support the students they have in their classrooms. This is more relevant than ever, taking into account recent policies from the country where inclusion of students with SEN

is mandatory in all schools (MEN 2017).

3. RELEVANT LITERATURE

3.1 Policies and developments

Apart from analysing key terms, it is important to analyse the policies put in place to promote inclusion worldwide and in the country. International policies have encouraged both the development of countries (UN 2015) and the increase of accessibility both in terms of education and social opportunities for those communities traditionally vulnerable or at risk (UN 1989; 2006; UNESCO 1994). Particularly in Colombia, integration of SEN students into mainstream education was enforced in 1994 (Congreso de Colombia 1994), which was later on replaced by a more inclusive policy in 2006 (MEN 2006), and the later policy which was issued in 2017. The latter clarifies the obligations and supports that need to be provided both by schools and government to support children with different kinds of additional needs (MEN 2017). However, it is not clear how support is provided particularly in EFL settings, where equality, diversity and social justice (British Council 2009) are fairly recent claims.

3.2 Convergence of fields

As mentioned before, this study and lecture takes insights from three fields: EFL teaching, SEN and SpLD, and Inclusive Practices. European contexts held most of the students that mix both inclusion and EFL. To start, research has shown the efficacy of multisensory approaches, explicit teaching of phonics and phonological awareness, and reading comprehension programmes when teaching second language learners with SpLD (Kormos 2017). An example in the Czech Republic shows the use of a technique proposed by Tlustošová (2006), where she created a method called CAT, where she taught grammar by relating it to animals and colours that were used as visual supports and as basis for the activities proposed. However, places like Slovenia (Brumen et al 2014) and Israel (Russak 2016) have highlighted the lack of training, as well as

the underuse of useful inclusive strategies such as collaborative teaching and language portfolios that have been proven to be effective (Brumen et al 2014).

Additionally, the need for a deeper understanding and training of L2 teachers to cater better for students with SpLD has also been widely highlighted (Montaño & Vera 2012; Diaz 2016; Kormos 2017). In Colombia, particularly, there is one case study conducted by Montaño and Vera (2012) that showed that EFL teachers perceive as barriers for the inclusion of students with SEN the lack of training, resources, facilities, and more effective school policies. The lack of wider research sources shows the need for further studies where these fields converge so that it is possible to take advantage of the knowledge built in each area to better support students with SEN in their EFL lessons.

4. STRATEGIES AND TOOLS

At this point, the particular focus is not to revise this feature but to provide clear and relevant strategies that can support students that are EFL learners. In Appendix 1, there is a first approximation to those strategies and tools gathered during the initial research in 2016 (Diaz 2016). For this particular lecture, I will divide the relevant strategies into four main fields, as follows.

4.1 Understanding each child's profile

In order to know how to support children with Specific Learning Difficulties (SpLD) or any other kind of condition, it is pivotal to understand the child's profile and what it means for their learning process (Ontario Ministry of Education, 2007). Some of the most known SpLD are: dyslexia, dyspraxia, dyscalculia and ADHD (Reid et al 2016). These can co-occur (Kormos and Smith 2012), and sometimes have similar features or indicators (Reid et al 2016) which can be a difficulty when assessing them (Osterholm et al 2007) and providing the relevant accommodations (Macintyre and Deponio 2003). For example, ADHD, dyslexia, dyspraxia and Specific Language Impairment may all show

indicators of low levels of language and motor skills, organisation, and concentration (Deponio 2005; Kaplan et al 2001). Despite of that, an attempt to broadly describe some of the most common conditions that can affect second language learning (Kormos 2017) will be made:

4.1.1 Dyslexia: The International Dyslexia Association (2002) defined it as a disability with indicators of difficulties in word recognition, spelling and decoding. Then, for the purpose of this lecture, dyslexia will be defined as a continuum of difficulties in reading, spelling and writing. As mentioned before, it can also include organisation and concentration issues (Deponio 2005; Kaplan et al 2001), that can lead to academic underachievement. It is a lifelong and hereditary disability (Ott 1997) that can be lessened with intervention and support (Kormos 2017). This disability can greatly impact the performance and learning of a second or third language (Kormos 2017), since there tend to be underlying skills such as phonological awareness that need to be strengthened.

4.1.2 SLI is a condition that evidences difficulties in processing information, memory, problem solving, as well as a limited capacity to process verbal information (Silva & Cisneros 2015). Children with this condition have difficulties extracting rules from the linguistic system, pragmatics and understanding the relationship between signifier and signified (Silva & Cisneros 2015).

4.1.3 ADHD can affect functions like emotional self-regulation, short term memory, attention, and processing speed (Reid et al 2016). Brown (2005) proposes it is related to impairments in executive functions that make the person struggle in terms of organisation, focus, attention, emotional control, and self-regulation. This lifelong condition (APA 2013) can be evidenced in the classroom as a difficulty to follow instructions, respect turns, and meet deadlines, aggressive and harming behaviours, short attention span, and others (Cooper and Bilton 2002). These behaviours can affect how the person establishes relationships both at school and with their family, and can affect their self-esteem as well (Harpin 2005; Cooper and Bilton 2002).

4.1.4 ASD can be described as a triad of persistent struggles in social interaction, communication, and repetitive behaviours (APA 2013). These difficulties can vary from mild to severe impairment and can affect a person's life in multiple ways (Ontario Ministry of Education 2007). This condition can present language difficulties such as decoding without comprehending, as well as lack of conversational skills, and concrete definitions of vocabulary (Ontario Ministry of Education 2007; Silva & Cisneros 2015) that may also affect the learning of a second or third language.

4.2 Inclusive pedagogy

A second point to take into account, after having understood the profile of the students, is the use of inclusive pedagogies in the classroom and schools. These are understood as continuously creating learning environments that foster student's particular skills within a community (Porter & Towell 2017) where each member is valued and supported according to their particular strengths and needs, and education is accessible for all (Manjarres & Hernandez 2015; MEN 2017). This means to have schools with students with mixed abilities where each teacher and the institution itself works to reduce the barriers to learning and to maximise the learning and development of each one of its members (Fundación Saldarriaga Concha 2015; Porter & Towell 2017). This kind of approach sees the environment and conditions external to the person as not appropriately designed to meet the needs of that person (Kormoso 2017); therefore, those environments and conditions need to be changed to reduce the barriers that the individual may encounter to access, participate and be an active member of the community (MEN 2017; Porter & Towell 2017). For this to happen, it is necessary to identify the difficulties, remove the barriers to learning and interaction, and provide the additional supports needed (Kormos 2017).

One of the strategies suggested to achieve that is the use of UDL and individual supports that can benefit the students (Manjarres & Hernandez 2015). All this have to be paired with a supportive culture where people's skills are recognised and celebrated by the community

(Manjarres & Hernandez 2015). This results in a very flexible learning environment that favours children's learning. As Bondie & Zusho (2018:7) affirm 'when learning is flexible, students revise, expand and even unlearn to further their learning. Students expect their learning to grow and change'.

4.2.1 UDL

Universal Design for Learning means designing meaningful learning experiences where the opportunities for access and participation are maximized for all the students (MEN 2017). Using different means of engagement, representation and production will help increase access as well as meaningful participation in the activities proposed (Manjarres & Hernandez 2015; Bondie & Zusho 2018). This can also go hand in hand with multisensory learning approaches that aim to provide learning experiences that use multiple channels such as the visual, auditory, tactile and kinetic. This kind of approaches have been widely recognised as effective both in general instruction and in language learning contexts (Kormos 2017). In this line of thought, teachers are encouraged to understand the profile of their students and to plan accordingly so that the needs identified in such profiles are met (Ontario Ministry of Education 2007).

4.2.2 DIFFERENTIATION

> "Teachers in differentiated classrooms accept, embrace, and plan for the fact that learners bring many commonalities to school, but that learners also bring the essential differences that make them individuals (Tomlinson 1999:2)"

Differentiation can be understood as the way the teacher adjusts instruction taking into account the diversity of their classroom (Tomlinson 1999; Bondie & Zusho 2018) and how barriers to learning can be overcome. Differentiation takes into account the student's particular needs and interests to make instruction meaningful and relevant and to foster learning and individual growth and progress (Tomlinson 1999).

This is important in language classes where students exhibit different levels of literacy development.

To do that, one strategy to take into account is the CARR Check, where the teacher revises and adjust their instruction in terms of Clarity, Access, Rigor and Relevance (Bondie & Zusho 2018). This goes hand in hand with wider inclusive recommendations such as providing a variety of options and choice that engage students in activities that foster comprehension and skills development, and making sure that instructions are as clear and possible and the environment responds to the student needs trying to avoid unnecessary distractions (Ontario Ministry of Education 2007).

To make that happen, teachers can adjust the content provided in terms of depth and width, the process used to teach that content, as well as the product resulting from the learning experiences (Tomlinson 1999; Ontario Ministry of Education 2007). In terms of content, it is pivotal for the teacher to focus on the essential understanding and plan their teaching around that so that all students get those essential concepts throughout the instruction provided (Tomlinson 1999). Regarding process and product, some of the common ways to include differentiation in the classroom are through adjustments of student groupings, task expectations, materials and resources, level and type of support needed, and provision of explicit teaching and extra practice (Ontario Ministry of Education 2007; Bondie & Zusho 2018). Finally, ongoing assessment is pivotal to adjust instruction, since it is this kind of assessment which will inform the adjustments chosen for a particular student in a particular moment in time (Tomlinson 1999).

4.2.3 INDIVIDUAL SUPPORTS

Apart from tools to maximise learning experiences, it is also important to consider the particular adjustments that will foster a student's learning according to their individual profile (MEN 2017). This is where a variety of individual supports and adjustments are relevant.

4.2.3.1 Accommodations are the adjustments that are done so that the student is able to meet the expectations of their grade/age level, without modifying the curriculum as such (Ontario Ministry of Education 2007). They could include extra time and separate settings for exams, scribes, readers, note taking prompts, among others. Some of these aids enable the student to perform the whole task at hand -supports-, while others may help the student practice and focus on a particular skill within the task -scaffolds- (Bondie & Zusho 2018).

4.2.3.2 Modifications are changes done to the curriculum and/or tasks to respond better to a student's particular skills and profile (Ontario Ministry of Education 2007). In the case of EFL learners, there are some interventions recommended that can foster L2 skills and that may differ from the regular language learning curricula, such as phonological awareness direct instruction, phonics instruction and reading comprehension training programmes (Kormos 2017). One example of that are structured programmes that help students manipulate the sounds and sound correspondences, skills that play a key role in word-level reading skills (Kormos 2017).

4.2.3.3 IEPs. One of the most important parts of providing individual supports is the Individualised Educational Programme that is used to guarantee that all the adjustments and supports take place (MEN 2017). It contains the accommodations, modifications, programmes and interventions that the child requires so that their needs are met (Ontario Ministry of Education 2007; MEN 2017). In order to decide that, a careful study of the student's needs is needed. This involves observations, analysis of the assessments done, records provided by parents, among others (Ontario Ministry of Education 2007). It is also a working document that helps teachers guide their teaching process and monitor the adjustments and supports proposed.

Conclusion

Taking into account the main outcome from the Master's research mentioned (Diaz 2016), it is a must for EFL teachers to receive training and foster inclusive practices within their classrooms. In order to do that, there are certain strategies and tools that are deemed important to meet the needs of the students they have in class.

Firstly, it is necessary to understand the student's learning profile, not just in terms of their diagnosis, but what it means for their particular classrooms and how they can be supported. This is key information to inform planning and teaching that can properly engage diverse students and make them feel included, welcomed and valued in the same classroom. Linked to that, teachers are encouraged to use inclusive practices that can be evidenced through the planning and application of Universal Design for Learning and differentiation. As it was mentioned before, these practices sometimes do not differ as much from common EFL practices, but can be enriched with careful thought of multi-sensory activities and explicit teaching of phonics and grammar mainly, that can benefit certain students and contribute to learning and proficiency.

Secondly, it is pivotal to provide the right supports and accommodations so that the barriers to learning can be overcome, and the student learning process is fair, consistent and structured enough for him/her to take advantage of it and obtain the expected results. Nevertheless, as it was identified during the master's research (Diaz 2016), there is also a need for wider policies that allow teachers to properly support their students and to offer the accommodations needed in a timely and consistent way. This also depends on the institutions leaders and philosophy, taking into account that such accommodations and modifications usually rely on allocation of resources either in the form of time, additional staff to modify planning, do proper follow-ups or interventions, and resources such as technology or concrete materials to facilitate learning.

Finally, as mentioned in Diaz (2016) and in other literature (Brumen et al 2014; Russak 2016), there is a need to conduct further research in

the field of SEN and teaching of languages, as the research available is not as wide. It would be very useful to develop further resources that can support the learning of a second language and can guide teachers better so that they are more confident when including children with diverse needs in their classrooms.

References

APA [American Psychiatric Association]. (2013a). *DSM-5 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Fact Sheet*. Arlington: American Psychiatric Publishing.

Bondie, R., and Zusho, A. (2018). *Differentiated instruction made practical: engaging the extreme through classroom routines*. New York: Routledge.

British Council, (2009) *Equal Opportunity and Diversity: The Handbook for Teachers of English.* London: British Council.

Brown, T. (2005). *Attention Deficit Disorder: The unfocused mind in children and adults.* London: Yale University Press.

Brumen, M., Bračko, L., and Schmidt, M. (2014). Slovenian Teacher's Elements of Support for Pupils with Learning Difficulties in Foreign Language Teaching at the Primary and Lower-Secondary Levels. *English Language Teaching*, 7 (5), 78-88.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved on January 15 2020, from http://udlguidelines.cast.org

Comfort, R. (1990). On the Idea of Curriculum Modification by Teachers. *Academic Therapy*, *25*(4), 397–405. https://doi.org/10.1177/105345129002500403

Congreso de Colombia (1994) *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá. Retrieved on 15 January 2020 from http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292 .

Cooper, P., and Bilton, K. (2002). *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder – A practical guide for teachers (2 nd Ed)*. London: David Fulton Publishers.

deMarrais, K. (2008) Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. In deMarrais K and Lapan S (eds) *Foundations for Research – Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 51-69.

Deponio, P. (2005) The Co-occurrence of Specific Learning Difficulties for Identification and

Assessment. In Read G and Fawcett A (eds) *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*.

London: Whurr Publishers, 323-335.

Diaz, E. (2016) *Perceptions of EFL teachers on Special Educational Needs in Cundinamarca, Colombia* (Unpublished Master's Thesis). The University of Edinburgh, Edinburgh.

Harpin, V. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of disease in childhood*, 90 (Suppl I), i2-i7.

Holliday, A. (2002) *Doing and Writing Qualitative Research*. London: SAGE.

International Dyslexia Association (2002) *Definition of Dyslexia*. Retrieved on 10 January 2020 from https://eida.org/definition-of-dyslexia/

Jacob, E. (1990) Alternative Approaches for Studying Naturally Occurring Human Behaviour and Thought in Special Education Research. *The Journal of Special Education.* 24 (2), 195-211.

Kormos, J. and Smyth, M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences.* Bristol: Multilingual Matters.

Kormos, J. (2017) *The second language learning processes of students with specific learning difficulties.* New York: Routledge.

Macintyre, C. and Deponio, P. (2003) *Identifying and Supporting Children with Specific Learning Difficulties*. London: RoutledgeFalmer.

Manjarrés, D. and Hernández, C. (2015) *Hacia una educación inclusiva: reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha and Gobernación de Cundinamarca.

Mariga, L., McConkey, R. and Myezwa, H. (2014) *Inclusive Education in Low-income Countries. A Resource for Teacher Educators, Parent Trainers and Community Development Workers.* Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.

Miller, J., and Glassner, B. (2016) The 'Inside' and the 'Outside': Finding Realities in Interviews. In Silverman D (2016) *Qualitative Research* (4th edition). London: SAGE, 51-66.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006) *Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con NEE.* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2009) *Decreto 366 de 2009*. Retrieved on January 10 2020 from http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Retrieved on January 15 2020 from http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Montaño, J. and Vera, E. (2012) Inclusive English Classrooms: Requirements, Implications and

Limitations. *Folios*, 36, 77-95.

Nijakowska, J. (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Bristol: Multilingual Matters.

Pachler, N., and Field, K. (2001) *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School (2nd edition)*. London: Routledge-Palmer.

Ontario Ministry of Education. (2007) *Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders*. Retrieved on December 15 2019 from http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismspecdis.pdf

Osterholm, K., Nash, W., and Kritsonis, W. (2007) Effects of Labeling Students "Learning Disabled": Emergent Themes in the Research Literature 1970 through 2000. *Focus on colleges, Universities and Schools*, 1 (1), 1-11.

Porter, G., and Towell, D. (2017) *Promoviendo la educación inclusiva: claves para el cambio transformacional desde los sistemas de educación*. Canada: Inclusive Education Canada.

Reid, G., Elbeheri, G. and Everatt, J. (2016) *Assessing Children with Specific Learning Difficulties – A Teacher's Practical Guide*. Oxon: Routledge.

Rouleen, W. (1998) Challenges for Interpretivist Inquiry. *Alberta Journal of Educational Research*. 44 (3), 302-319.

Russak, S. (2016) Do Inclusion Practices for Pupils with Special Educational Needs in the English as Foreign Language Class in Israel Reflect Inclusion Laws and Language Policy Requirements?. *International Journal of Inclusive Education*. Routledge, DOI: 10.1080/13603116.2016.1155666.

Salmons, J. (2015) *Qualitative Online Interviews*. London: SAGE.

Schneider, E., and Crombie, M. (2003) *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Oxon: David Fulton.

Schneider, E., and Evers, T. (2009) Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. *Foreign Language An-*

nals, 42 (1), 55-76.

Silva, O., and Cisneros, M. (2015) *Lenguaje y bilingüismo en la infancia - perspectiva psicolingüística*. 1st Ed. Bogotá: Ediciones de la U.

Smith, J., Flowers, P., and Larking, M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analysis – Theory, Method and Research*. London: SAGE

Tlustošová P (2006) *Teaching English to Children with Specific Learning Difficulties* [Bachelor Thesis]. Brno: Masaryk University.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

U.N. (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved on December 20 2019 from http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx.

U.N. (2006) *Convention on The Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.* Retrieved on December 21, 2019 from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

U.N. (2015) *Sustainable Development Goals*. Retrieved on December 20, 2019 from https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

APPENDIX

AUTHOR	STRATEGY	CHARACTERISTICS
Brumen et al (2014)	Partnership with other teachers and parents.	• EFL teacher and Special educator **working cooperatively** in the same classroom to meet the needs of ALL the students. • During **consultation hours**, Teachers inform parents about the characteristics and achievements of the pupils, so cooperative work can be done.
	Language portfolio	The process of the child with SpLD can be recorded in a meaningful way through samples of activities, reports and joint ways to plan the future learning path of the student.
Do-IT (2012)	Universal Design for learning	It helps ensure the mainstream possibilities are as accessible to the greatest number of people possible. • Brief instructions • Printed hand-outs • Captions or subtitles • Summarise periodically Multiple methods for assessment
Reid (2005)	Individual learning styles	Negotiating the learning activities and adapting the way he/she communicates and interacts with the learner, so the latter feels safe, motivated and encouraged to participate actively.
Schneider and Evers (2009)	Explicit instruction	Through 4 steps: • Explicit demonstration • Guided practice • Free practice • Summary of new information

AUTHOR	BOOK/RESOURCE	CHARACTERISTICS
Espinosa et al (2012)	Book. *Prevenir NET es mi cuento*	It presents strategies and recommendations regarding the inclusion of students with SpLD in primary school. It includes specific activities to reinforce or develop motor, sensorial, linguistic, affective and cognitive skills.
Kormos and Smith (2012)	Book. *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*	Book based on the conception of learning differences, instead of difficulties. It offers conceptualization regarding SpLD, and suggestions regarding identification, accommodations, teaching techniques, assessment and progression through the educational system.
Nijakowska (2010)	Book. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*	It offers an in-depth understanding of dyslexia, the way it presents itself in the classroom, means of identification and ways to reduce the barrier for learning through teaching. Additionally, it shows sample activities for some of the most common barriers faced by pupils with dyslexia.
Nijakowska et al (2015)	Online resource. *DYSTEFL: Teacher training course*	Focused on teaching EFL to students with dyslexia, it sets the conceptual background of SpLD, provides accommodations and explicit recommendations for teaching productive and receptive skills, grammar and vocabulary.

Taken from Diaz (2016)

Capítulo 5

Students' Personal Literacy Practices: How Are Students Expanding the Definition of Literacy in a Foreign Language

Sonia Jerez Rodríguez
Universidad de Córdoba

Abstract

As a teacher trainer for many years, I have usually selected topics, activities and resources that I personally believed could support students' language learning and professional development. Never, I questioned about students' personal literacy practices that are out of school surveillance like reading magazines, blogs, fanfiction, videogames, online chats in social networks, and neither I thought that these could be connected to in-school learning. Thus, this presentation reports findings of a qualitative case study research on how students are redefining on their own the definition of literacy as an opportunity to interpret and create meaning through texts, to participate, communicate, and learn as a global citizens. By following the New Literacy Studies (NLS) framework (Gee, 1991, Street, 1993, Pahl & Rowsell, 2012) it can be argued that students' literacy is connected to social purposes and concerned with getting things done in particular times and places rather than thinking it as two separate skills: reading and writing. Though, there is still much to learn about how and what students are learning through their personal literacy practices and in what ways they are giving shape to literacy in a foreign language.

Key words: literacy, personal literacy practices, New Literacy Studies (NLS), student teachers.

Introduction

In the 70's Freire's approach to literacy education signaled a changed on how we would understand literacy and his concept of literacy as 'reading the word and the world' involved much more than merely the ideas of decoding and encoding print (Freire and Macedo,2013). For a long time, however, the definition of literacy has been related to international entities such as the UNESCO, for example, which has presented literacy more concerned with economic productivity and less about Human agency (Mora, 2009) and where encoding and decoding texts have been declared as necessary for social development. This view of literacy as functional has been argued by scholars like Papen (2005, p.10) who points that the goals of functional literacy relate to improving one's chance to find a job and Blake & Blake (2002, p.13) who state that it means being a functioning member of society.

There is also the conception of literacy from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) which encapsulates and portrays it as the ideal outcome of school education (Lankshear, C. & Knobel, 2011). Under this definition, it is increasingly believed that the average literacy level of a country's population is a better indicator of economic growth than is educational achievement as measured by credentials (Coulombe et al., 2004). Although, these entities might have had good intentions on proposing such definitions, the truth is that up today the term is still confusing for many people around the world and might not represent the real meaning of literacy today.

One of the reasons for such confusion is that the discussions on the topic have been so broad that the term 'literacy' has been applied to an ever-increasing variety of practices, and there is such overuse of the word that there are studies on visual literacy, computing literacy, information literacy, academic literacy, emotional literacy, virtual literacy, science literacy, for example. These equate literacy to competence and at the end one might miscue the real definition of the term. Additionally, literacy has also been referred to "reading and writing in page-bound, official, standard forms of the national language, and literacy pedagogy has been restricted to formalized, monolingual, monocultural, and

rule-governed forms of language" (New London Group, 2000, p.9).

However, literacy scholars such as Gee (1996) and the New London Group (2000) have argued that students today must acquire new and multiple literacies so that they may fully participate in the global community. First, these researchers want to "extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies." Second, they argue that "literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies" (p. 9).

In this study, I highlight the work of the New Literacy Studies (NLS) (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1991; Street, 1984) who years ago signaled a change in literacy studies away from what was a predominantly a psychological model and suggested that in practice literacy varies from one context to another and from one culture from another (Street, 2006). In fact, it represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on literacy as a technology "of the mind" (Goody, 1968, 1977) or a set of skills, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1984).

To understand the NLS it is necessary to have a clear understanding that this is a particular sociocultural approach to researching literacy. The 'New Literacy Studies' can be seen as a new theoretical and research paradigm for looking at literacy: a new alternative to the previously established paradigm that was based on psycholinguistics. The proponents think of their project as comprising a new and different paradigm relative to an existing orthodoxy or dominant approach. This paradigmatic sense of 'new' in relation to literacy is not concerned with new literacies as such but, rather, with a new approach to thinking about literacy as a social phenomenon. (Lankshear and Knobel, 2011).

Indeed, scholars in NLS have broadened our understandings of literacy beyond schooling and opened up a way of seeing literacy as contextualized and as a set of social practices associated with different

domains of life (Pahl & Rowsell, 2012). In the social model of literacy, the emphasis has been less prescriptive and more descriptive and it has sought to describe ways in which literacy is used by individuals and groups. Therefore, the current understanding of what means to be literate centers not only on an individual's ability to read and write, but on the ability to understand or produce written texts which are embedded in and appropriate to a particular social context (Currie P., Cray E., 2004). As Barton, Hamilton and Ivanic (2000) have noted, "literacies are situated, all uses of written language can be seen as located in particular times and places" (p.1) and Street (1993) challenged us not to see literacy as a neutral skill, but as a social situated practice and this is the key insight within the field known as New Literacy Studies.

In Iberoamerica and Latino America academics have also shown a growing interest on the topic of literacy as a social practice of youth and teachers. The work of Cassany (2011); Aliagas and Castello. (2009); Zavala. (2002,2008, 2011); Zavala, V., Niño, M. & Ames. (2004); Lopez Bonilla and Fragoso (2013); Jerez and Navas (2019) can be cited. All these studies have conceptualized literacy from a social perspective, with the difficulty presented by the use of the term "literacidad" in Spanish which sometimes can seem as a copy of the term from English. This difficulty had been previously identified by Kress (2003) who said that it could always be a constrain for the languages that lacked of this term.

In spite of the vast research, there is relatively few examples of studies that explore how students of a foreign language allow their personal literacy practices become public during their teaching practice and how their definition of literacy is been redefined. Therefore, this study certainly sees a relation between literacy and technology where student teachers use new literacy practices as social practices characterized by a new "ethos," new literacies are more participatory, collaborative, and distributed, and less "published," less "author- centric," and less "individual" than conventional literacies (Lankshear & Knobel, 2014, p. 98) and these allow them to interpret and create meaning though texts and redefine the meaning of literacy.

Methodology

This study followed a qualitative case study methodology to explain how student teachers in an English language Program are redefining on their own the definition of literacy as an opportunity to interpret and create meaning through texts, to participate, communicate, and learn as a global citizen. Thus, 10 student teachers' participated and their personal literacy practices, their purposes and how these assisted their teaching during their professional teaching practice were investigated. In order to collect data, the participants were asked to collect pictures during a week of every reading, writing and communication practice they had out class and their lesson planning during their professional teaching practice. Later on, they were requested to participate in two interviews to expand the information on their personal literacy practices and talk about their lesson planning and teaching. Finally, the software Atlas-Ti allowed to do a thematic analysis of the information and draw categories of analysis.

Results

The results suggested that the participants held new literacy practices in internet such practices as creating fan fiction, blogging, video gaming, online social networking, editing wikis, editing anime music videos, sharing and contributing to memes, creating animations, and participating in interest- driven online forums. These are called in this study personal literacy practices since they used them out of school and had different purposes: a) communicating with other people who also spoke English either locally or geographically distant, b) spend time reading texts for pleasure and relaxing, or c) reading to learn about different topics and in particular about teaching English on their own.

The purposes were usually interrelated and in agreement with Lankshear and Knobel (2014, p. 98) allowed them to use "the technological stuff" of their personal literacy practices but also "the ethos stuff" which made them more collaborative, participative, communicative and cen-

tered on them rather than on their teachers at the University. In general, the participants actively sought out memberships and building relationships in areas of affinity and interest.

However, they did not seem to be aware of how they should mobilize their personal literacy practices to the classroom and most of the times they thought it was only about using technology in the classroom. Only through reflection upon their lesson planning and their classes during their professional teaching practice, they started to realize that their classes needed a clear purpose to lead students to actively participate, collaborate, communicate and guide them to do self-learning.

In this line of thought, at the beginning of the study the interviews allowed to identify that all of the participants held opportunities to communicate with speakers of English who were either near them or geographically distant. The data collected through pictures was used in the interviews to activate the conversations and thorough them the participants reported that there were many new literacy practices they maintained in their personal life and outside the classroom for personal purposes. For example, in a regular day, they usually watched videos in You tube using subtitles, listened to podcasts, or read different web sites, read and wrote blogs and participated in social media in English. In fact, most of them participated in affinity groups (Gee, 2009) that allow them to follow people who wrote about topics of their interest. Some students took the risk of exchanging ideas but in general all of them preferred reading than writing.

In this regard, some of the participants explained that they were aware of the close relationship they held between communicating, reading and learning about teaching English. They reported to be part of affinity groups where they learnt to teach the language and communicated with people of other countries where English is taught as a foreign language. The participants explained they did it at their pace, time and wherever they could feel comfortable to do so. This was not a requirement of any of their courses but a choice. Therefore, their personal literacy practices seemed to be self-regulated and planned according

to their needs but still responded to the demands of the University. Their role was not only to be consumers of texts but when participating in affinity spaces they usually asked questions that allowed them to communicate, for example, within academic communities. These new practices although were personal arouse from their own need to learn and improve their teaching.

Image 1. Website British Council

In this regard, student teachers' participation in this web sites allowed them to look for information about topics of interest but also to listen to people who taught English in foreign contexts. They even asked questions to other participants of the web site and talked about how they had overcome difficulties when teaching in their context. By

holding these practices, they reported that sometimes there was no need ask the coordinator of the teaching practice at the University since they have already discussed with others their doubts. In this view, this experience demanded them not only to have a cultural experience but an understanding of how others dealt with teaching a foreign language in similar circumstances.

Other students, on the other hand, reported to enjoy communicating with others and talking about topics different form the academia. They did it because they wanted to relax but at the same time they wanted to communicate with native speakers. Two of the participants were active participants in social media and they usually up loaded their self-made videos, and later ended up talking to people who followed what they posted. Through their posts, these participants stablished a friendship with native speakers in social media. One of the participants was very active in Instagram talking about Taylor Swift and uploaded her own videos singing and dancing her songs:

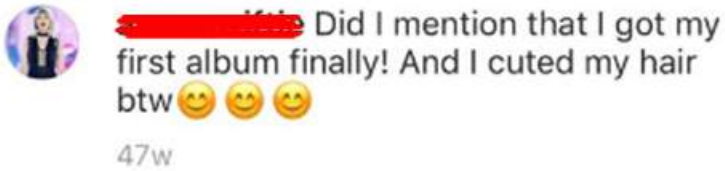


Image 2. Instagram

In this particular case the participant reported the use of "Netspeak" Crystal (2002) which according to Cassany (2012) is a sign of identity. Her participation practically demanded her to use this type of writing, and meanwhile there were other participants who did not take much risk to write there were others that did it a lot and they portrayed identities using abbreviated language. This participant was cautious and used Netspeak as a way of becoming part of a group. This shows that she could handle the informal language demanded in this new literacy practice. The social media was then used to acquire and share knowledge, as well as to exchange emotional support and develop community. Similar to the other student teachers there was a common way to find and con-

nect with content and people of interest (Rosenberg et al., 2016).

On the other hand, student teachers were not always aware about what they were doing with their personal literacy practices during their professional teaching practice. Only when they were asked to look at their lesson planning, they could think carefully about what they were doing and if they actually mobilized some of their personal literacy practices to support their teaching. These reflections led them to realize that many times they were concentrated on the "technological stuff " rather than in the "the ethos stuff" of the new literacy practices. Their reflections uncovered their misconceptions about the definition they held about literacy and allowed them to realize that out of the classroom they thought different about what it meant to be literate. However, when they went to the classroom they were teaching literacy as reading and writing or as two independent skills.

Conclusions

The results of this study shed light on the purposes of student teachers' personal literacy practices However, it was only when they were guided to look closely at their personal literacy practices in their everyday life as well as the literacy practices they brought to their classes during the professional teaching practice that they could actually start to think and realize about the type of literacy they were developing in English as a foreign language. While their personal lives were rich with opportunities to communicate, participate, collaborate and learn on their own with new literacy practices in the internet, their lesson planning only tried to give emphasis to reading, sometimes writing and used new technologies.

After reflection, the definition they held of literacy for the 21st century started to be redefined. They seemed aware that by participating in social media, blogs, web sites and affinity groups they were interpreting and creating meaning through texts and they should do the same in the classroom as teachers.

Further research

Exploring the personal literacy practices of student teachers' is suggested in every area of the curriculum since they will be educating future generations at school. There is a need in Professional development programs to uncover what students and teachers do with literacy in and out of the classroom.

References

Aliagas Marin, C., Castellà Lidon, J. M., & Cassany i Comas, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, (5), 97-112.

Barton, D. and Hamilton, M. (1998) Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London: Routledge

Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.). (2000). Situated literacies: Reading and writing in context. London: Routledge

Cassany, D. (2011). Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera. a Yolanda Ruiz de Zarobe i Leire Ruiz de Zarobe eds. La lectura en lengua extranjera. Vitoria-Gasteiz: Portal Educación, 102-127.

Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.

Crystal, D. (2002). Language and the Internet. IEEE Transactions on Professional Communication, 45(2), 142-144.

Coulombe, S., Tremblay, J.-F. and Marchand, S. (2004) Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries. Ottawa: Statistics Canada

Currie, P., & Cray, E. (2004). ESL literacy: language practice or social practice?. Journal of Second Language Writing, 13(2), 111-132.

Freire, P., & Macedo, D. (2013). Literacy: Reading the word and the world. Routledge.

Gee, J. P. (1991) What is literacy? in C. Mitchell and K. Weiler (eds) Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other. New York: Bergin and Garvey, pp. 159–212.

Gee, J. P. (1996) Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, 2nd edn. London: Falmer.

Gee, J. P. (2009). Affinity spaces, from age of mythology to today's schools. Retrieved from http://jamespaulgee.com/admin/Images/pdfs/Affinity%20Spaces%20and%20Age%20 of%20Mythology.pdf

Goody, J. (1968). Literacy in traditional societies. Cambridge: Cambridge University Press

Goody, J. (1977). The domestication of the savage mind. Cambridge University Press.

Jerez-Rodríguez, S., & Navas-Rios, M. E. (2019). Leer, Escribir y Comunicarse en Otro Idioma con Nuevas Prácticas Letradas Fuera del Aula de Clase. Información tecnológica, 30(2), 315-326.

Kress, G. (2003). Interpretation or design: From the world told to the world shown. In M. Styles & E. Bearne (Eds.), Art, narrative and childhood (pp. 137 / 153). Stoke on Trent: Trentham Books.

Lankshear,C., & Knobel, M. (2011). New Literacies: Everyday Practices and Social Learning: Everyday Practices and Social Learning. McGraw-Hill Education (UK).

Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 58(2), 97–101. https://doi.org/10.1002/jaal.314

López-Bonilla, G., & Fragoso, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "Alfabetización", "Cultura escrita " y "Literacidad". Lenguaje y Educación, 23.

Mora, R. A. (2009). It's not how literate we are, but how we are literate. Asocopi Newsletter, August, 2-4.

The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social

Papen, U. (2005). Adult literacy as social practice: More than skills. Routledge.

Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). Literacy and education. SAGE Publications Ltd.

Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Koehler, M. J., Hamilton, E. R., & Akcaoglu, M. (2016). An investigation of state educational Twitter hashtags (SETHs) as affinity spaces. E-learning and Digital Media, 13(1-2), 24-44.

Street, B. (1984) Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B.V. (1993). Cross-cultural approaches to literacy. New York: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. Media Anthropology Network, 17.

Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú

Zavala, V., Niño, M. & Ames, P. (Ed.) (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. Textos de Didáctica de La Lengua Y La Literatura, 47(enero), 71–79.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos comillas. Revista Internacional del Aprendizaje del Español, 52-66.

Capítulo 6

Research experience in ELT education programs as critical thinking enhancer

Olga Lucía Uribe Enciso[2]
Universidad Industrial de Santander

Abstract:

Conducting research has become central in teacher education programs as it naturally complements pedagogical knowledge and teaching skills. There has been a lot literature published on the need of teaching ELT pre-service teachers how to do research in order to deepen their knowledge on a given topic in the field and/or make informed decisions to approach problems in their teaching contexts. However, while developing research skills, critical thinking is promoted as well as it is intrinsically related to the process of doing research work itself. When pre-service teachers in our ELT teacher education program enroll in the three compulsory research courses, join a young researchers group or choose doing research as their graduation project, they have to face the challenge of identifying and analyzing a problem, posing questions and answering them through action research or any other design inside applied research. In such a process, different skills are involved, for example, making inferences, explaining, evaluating, providing self-regulation, interpreting, and analyzing, considered nowadays as constituent elements of critical thinking (CT). Besides, CT encompasses positive dispositions such as fair and open-mindedness and curiosity (Facione in Uribe-Enciso et al, 2017; Scriven & Paul, 1987; Thomas & Lock, 2015).

2 Master in TEFL, master in teaching Spanish. Professor and researcher at Universidad Industrial de Santander. Research group Glotta. E-mail: olgaurib@uis.edu.co

Critical thinking (CT) has had a major role in discussions on the purposes of higher education for the last decades and, although there has not been consensus about how CT must be better integrated into the curriculums, its major importance in third education programs as scaffolders for going through life as autonomous, upstanding and productive people who are able to shape society positively, has not ever been questioned at all (Heard et al, 2020; Moon, 2008). Therefore, CT has been extensively studied from different perspectives which will be briefly mentioned as it is not the purpose of this paper to review the concept but to show how CT is integrated into research courses in the ELT education program, Licenciatura en Lenguas Extranjeras-Inglés (LLEI), run by the School of Languages at Universidad Industrial de Santander. This opportunity of sharing our higher education experiences, offered by the CIFLEX event, promotes our overall improvement as academic programs aiming at educating future language teachers who can contribute substantially to transforming reality for the better. Of course, not only pre-service teachers but also in-service teachers, teacher-researchers, researchers and other professionals involved in the field can benefit from knowing about others' work and exchanging views on disciplined, alternative, flexible and practical approaches to language teaching across curriculums and disciplines.

A brief overview

As mentioned above, Critical Thinking has been explored for so long and its relevancy in being developed through education has reignited growing debates over the past 40 years (Davies & Barnett, 2015). Nowadays, CT is considered fundamental in the 21 century skills as an invaluable asset to remaking this chaotic world. Because of its considerable significance in history and great complexity, prominent scholars warn against trying to accept or propose a concise and comprehensive definition of CT including all the elements it comprises. In every sense, it is a tough task risking of overlooking essential features of its nature as it has been approached from different standpoints. For instance, academics along with their ideas of CT have been traditionally categorized

into philosophical or cognitive psychological-oriented (Uribe-Enciso et al, 2017). On one hand, from its philosophical view, CT is defined in terms of the qualities a critical thinker should have in order to be an ideal intellectual; thus, being able to observe rules of formal logic, accurately identify and thoroughly evaluate arguments, and find fallacies of reasoning, is a main issue concerning CT. On the other hand, from its psychological viewpoint, CT is conceptualized as a set of skills and behaviors exhibited by critical thinkers. Thus, cognitive skills such as analyzing, predicting, problem-solving, and decision-making must be developed in order to think critically (Abrami, 2015; Heard, 2020).

According to Paul (2011) the philosophical perspective began in the 1970s and the cognitive psychological one, in the 1980s, this latter accompanied by social movements like feminism, the critical pedagogy philosophy and the role of CT in specific disciplines and fields of knowledge which have made it broaden its scope from merely cognitive skills to other aspects of a person like dispositions, intuition, emotions and desires. He also claims that there is a third view starting around 2010 that not only includes but also surpasses the philosophical and psychological waves, as he calls them, since in order to be considered critical thinkers, subjects must be socially active and therefore, take action in their social practices leading to positive transformations in their communities and their societies in general.

Davies and Barnett (2015) review definitions of CT and claim they can be classified into four groups, although there are not always clear divisions among them: first, CT as reflective thinking paired with the philosophical view (argumentation skills); second, CT as dispositions which are seen as "particular mental states that affect the feelings, volition and behaviors (Ennis 2012, in Uribe-Enciso et al, 2017, p.80) and whose substantial role in CT was stablished during the Delphi consensus where noted scholars such as Ennis, Paul and Facione proposed a comprehensive definition of CT. They argue that dispositions are complementary to the skills, and they both reinforce mutually as dispositions demonstrate willingness to use such skills appropriately, and

such use in turn improves the skills. Third, CT as skills and attitudes matched to the psychological viewpoint, and fourth, CT as criticality which is composed not only of thinking but also of being and acting in the world: "criticality without critical thinking skills is empty; critical thinking without action is myopic." (Kant as cited in Davies & Barnett, 2015, p.16).

One of most popular definitions of Critical Thinking is the one proposed by the Delphi consensus. CT is viewed as a combination of six core skills and their subskills concerning cognitive and metacognitive processes and 19 dispositions regarding the willingness or eagerness to adopt the habit of critically using the skills appropriately:

> We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society. (p.6)

This conceptualization of CT has been severely criticized for lacking elements such as an explicitly call to take action and the role that imagination, intuition, and emotions play when interacting with others (Abrami et al, 2015; Moon, 2008; Davies & Barnett, 2015). However,

it is considered as one of the most comprehensive definitions and has prompted lively discussions around both the CT itself and its decisive role in education. It is undeniably true that CT must be stimulated in education as it is essential for life: "It is the responsibility of educational institutions to promote and develop students' critical thinking abilities." (Karbalaei, 2012, p.122). Therefore, the term CT has been continuously present in the speeches of people involved in education such as policy makers, academic advisors, teachers, students, parents and those related to the academic community in general, in order to promote educational initiatives aiming at integrating CT not only in the policies and curriculums but in the teaching and learning practices where those valuable ideas can be put into action.

Notwithstanding, although the debates around CT are open and its importance publicly acknowledged, it seems that no much decisive and effective action has been taken in higher education in order to promote it. On one hand, scholars have had divergent views on whether CT is better taught in specialized courses or integrated into the different subject-matter classes (Abrami, 2015; Ennis, 2015; Karbalaei, 2012; Thomas & Lock, 2015):

> Critical thinking curriculum development particularly has been for the most part neglected, though we often run into the dispute about whether critical thinking should be taught in a separate course or infused in existing subject-matter courses. This dispute neglects the possibility of the combination of both in coordinated ways that complement each other. This combination, labeled 'critical thinking across the curriculum,' is rarely seen or even attempted in higher education, though it has the potential to provide a deep and comprehensive grasp of critical thinking by our students. (Ennis, 2015, p.44)

On the other hand, CT seems to be conceived as abstract and alien to everyday teaching practices requiring explicit acknowledgement in the curriculum and course programs so that it can be stimulated. Therefore, I firmly believe that we, teachers, do not have to wait for

deliberate policies to be determined and set as well as major reforms in our curriculums to be made so that CT can be developed in our classes as it underlies any practices in any domains of life. In the educational context, it can be encouraged through the knowledge, skills and competences our students acquire during our courses and programs in general (Ennis, 2015; Heard, 2020; Radulovic, 2017). Specifically, in ELT education programs, important and practical initiatives have been implemented to help pre-service teachers become critical thinkers, for example, through courses having CT as a logically necessary component like *Critical pedagogy* or *Critical discourse analysis*, CLIL subjects, practicums and research courses. Besides, in young research groups and graduation project practices, pre-service teachers definitely need CT (Escuela de Idiomas 2016; Uribe-Enciso et al, 2017). However, I insist on CT encouragement being perfectly compatible with any class and educational experience.

Critical Thinking put into practice

As already mentioned, the purpose of this paper is to show how CT is deeply embedded into research practices, specifically research courses. Besides, by doing so, I hope I can support the claim about CT underlying any educational practices so that it can be developed as a natural process throughout them.

Our LLEI ten-semester program offer preservice teachers different scenarios to learn about and conduct research: young research groups, different graduation project options, two of them explicitly related to doing a research project and the others having research as one of the components, subject-matter courses and practicums where research is a necessary element, and three courses utterly devoted to research. These three consecutive research courses (RC), placed in the 5th, 6th and 7th semesters, have as whole and primary purpose to carry out research on an ELT problem they want to better understand and offer an alternative and workable solution. Those problems can be related to teaching practices, language skills and systems development, factors affecting lan-

guage learning, language policies, curriculum design, inclusive education, among others. During the first course, *Foundations of research* (FR), pre-service teachers work simultaneously on two lines: first, they study what research is, its approaches, its types, some designs and some data collection instruments; these last two topics are not deeply explored since they are dealt with during the next research courses. Second, they identify and define a research problem along with their research question(s), write 30 annotated bibliographies and do a literature review which is the course project. In the two subsequent courses, *Qualitative methods applied to educational research* and *Quantitative methods applied to educational research*, they establish the objectives, work on the research design and methodology, develop the data collection instruments, get, analyze and discuss the results, draw the conclusions, and complete their written research report. This means that students focus on a specific research work during 12 months (three four-month semesters; 4 hours a week plus their independent study time).

Now, let us direct our attention to the first course FR to show how CT is a fundamental component without which no research work can be done at all. I will give examples out of the activities mentioned above, while explaining what the course is about in order to explicitly identify the CT skills and dispositions involved in them.

During the very first two-hour class, I ask students about what they studied in their previous courses in general and then, I focus on Critical pedagogy (4th semester) and keep on asking about what they gained from it until I make the point of CT since I know it is core in that course. I ask them about what CT is, what being a critical thinker means and how CT was embedded in their classes and experiences so far and why it is essential in life. This discussion is led from an experiential approach to get insights of their beliefs and viewpoints about CT, and of course, to activate schemata about CT since it will be present throughout the FR classes starting in the course program with expressions such as "teachers need to adopt a critical attitude towards the goals of education", "…in times when educational policy reforms are implemented

blatantly to promote the status quo and repress any sign of opposition or critical thinking" and "analyze critically the role of research in education", and activities like "selecting, analyzing, summarizing, synthesizing, evaluating, discussing information, and generating knowledge from it is an ongoing activity throughout the course." (Escuela de Idiomas, 2016b, pp.3-5), which make direct reference to CT, and therefore, from the beginning, the students can understand that CT is integrated not only in research but also in any other courses and life itself.

During the second class where we approach the term 'research', these are two of the activities carried out:

1. Ask students the following questions: *Have you done research? How do you know it is research?*

The students reflect on the two questions individually; they write down some ideas. After some minutes, students are split in groups of three or four to share their answers to the questions and answer, as a group, the following questions: *Who in your group has done research? How do you know it is research?* Then, there is a whole class discussion and students' contributions are used for the next activity.

Simple questions addressed both individually and in groups. Those questions encourage students to: Activate schemata about their experiences in relation to what they consider 'research' is so that they can start building knowledge from it. They ***interpret*** situations, ideas, and data regarding 'research', which means they categorize them in terms of whether or not they might be related to research, and ***analyze*** them according to their beliefs about what research is; they examine the data to identify arguments to support their claim about having done research or not and be able to explain them. Besides, they ***infer*** as they go through both deductive or inductive processes, for example, as they can start from their belief about research and apply it to their personal data or analyze it to find common elements in order to draw conclusions and ***evaluate*** and determine whether or not they are research. Besides, when they work in groups, they monitor their own arguments (***self-regulation***) while ***evaluating*** their classmates'

claims and arguments and can identify gaps in their knowledge (Facione, 1990, p.6; Heard et al, 2020, p.6-7).

In terms of dispositions, the students can be encouraged to ***trust their reasoning process*** while ***being flexible and open-minded*** to ***understand and consider other's viewpoints***. Also, to ***be honest when questioning their beliefs*** or ***addressing their biases*** and ***be willing to revise their views*** (Facione, 1990; Heard et al, 2020). The activity takes about 30-35 minutes.

2. Present the following definitions of research:

   a. "research simply means trying to find answers to questions, an activity every one of us does all the time to learn more about the world around us." (Dorney, 2007, p.15).

   b. "Research is a systematic process of active inquiry and discovery through collecting, analyzing, and inferring from data so that we can understand a given phenomenon in which we are interested. Research in all of its forms and procedures really boils down to systematic and disciplined inquiry." (Schreiber & Asnerself, 2011, p.2).

Students work in pairs in order to compare the two definitions; they have to *find similarities and differences*. Next, students' findings are shared in whole class and discussed taking into account their contributions in the previous activity; the question prompting discussion is: *Which of the two definitions better describe your previous research experience? How can you support your choice?*

Again, the students ***interpret*** information and ***analyze*** it in order to pair their research experiences with either definition; in doing so, they have to draw justified conclusions (***evaluate*** and ***inference***) as well as identify reasons and examine evidence in both their data and the definitions to build arguments and ***explain*** them. Concerning dispositions, the students need to ***focus on the matter***, ***be sensible in applying criteria*** and eager to ***find relevant information***, among others.

The subsequent activities are related to exploring and reviewing different definitions of research from different authors, and from them, discuss on similarities and differences according to the approaches to research, and get the features of scientific research. During the whole class discussions, I use questions such as: *Who can argue against this idea…? Do you have an alternative answer to this…? Why do you agree/ disagree with…?* In the activities presented, CT skills and dispositions are enhanced. At the end, I recap the activities done during the class and ask the students to reflect on what they did in order to carry them out. For example, I pose questions like: *What did you do in order to answer the questions in the first activity? What did you do in order to support your answers? Did you analyze what your classmates said and compare to your experiences? How did you feel when someone had opposing views to yours?* And some more questions. I take advantage of the students' contributions to raise awareness of the CT skills and dispositions involved in the activities; for example: When you were thinking about whether you had done research, you went through interpretation and analysis; and, clarification of the skills and dispositions are given. During this final activity, self-regulation or metacognitive processes occur. Of course, when the students carry out their research project in groups of three (problem and question formulation, annotated bibliographies and literature review), they always use CT when, for instance, reaching consensus as they have to analyze and evaluate arguments and be open-minded to others' views and willing to reconsider theirs; or when selecting and evaluating information for the annotation bibliographies and the literature review as they need to be reasonable when defining criteria and adequately address complexity. There is no way to carry out a research project without developing and using at least some CT skills and dispositions.

Results and conclusions

Pre-service teachers in the Foundations of Research course have chosen different ELT topics such as language skills and systems development and curriculum design, language teaching practices, learners' language learning strategies, among others, but, during the last two years, their

interest in inclusive education (e.g. how minorities are treated in ELT contexts and materials), language policies and rights, hegemonic practices, decolonization, interculturality, language and community development, language learning in impaired students, has increased gradually and considerably. They keep on working on their research project during the other two research courses, and most of them state their intention of researching on the same topics during their graduation project. This growing tendency reveals that pre-service teachers, although still inquisitive about improving language teaching and learning, are now more concerned on issues affecting people as members of a society.

As seen in the short activities above, no extraordinary things need to be done in our teaching practices to stimulate CT. I truly believe that any policies guiding the integration of CT development in curriculums whether as separate courses, embedded in subject-matter courses or a combination of both alternatives (Ennis, 2013), cannot work on their own just because of being determined. Such initiatives need inspired teachers who understand that CT is part of everyday life and that, in the academic context, we can promote it through questions, activities and projects that encourage our students to approach and learn contents, skills, competences and dispositions as part of their present and future lives. They do not study first and then, live; they are already living and expressing their selves while studying and throughout that process they are building their future lives. CT needs to be stimulated on a daily basis as skills and dispositions are gradually developed while using them; they are not a set of contents that can be stored in our minds just because of being told about it once or twice hoping they can be used in the future. Therefore, it is important to make students aware of their CT development process while carrying out the activities proposed for the subject-matter classes and the courses in general. It is easier for them to understand what interpreting, making inferences or what being open-minded mean as they experience them. I do not think students need specific courses to develop CT as they risk of learning what it is but not being able to use it; in terms of Anderson (2013), they can

have the declarative knowledge (propositional) but neither the procedural (performance; use) nor the automatic (spontaneous use), which are developed through use; students need to think critically about specific matters (Davies & Barnett, 2015). On the contrary, leaning on Ennis (2015, p.44) when he argues that higher education must encourage CT, which can be done by "…infusing general critical thinking in subject-specific courses and promoting subject-specific critical thinking dispositions and abilities.", I do believe that CT can be developed in any subject-matter course activities and we, teachers, need to provide our students with activities that encourage CT and then, invite them to reflect on the activities to get them to notice of how CT skills and dispositions were enhanced through them.

References

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015).

Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, Vol. 85*(2), 275-314. DOI: 10.3102/0034654314551063

Anderson, J. R. (2013). The architecture of cognition. Psychology Press.

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Ennis, R. (2013). *Critical thinking across the curriculum (CTAC).*

https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA10/papersandcommentaries/44

Ennis, R. (2015). Critical thinking: A streamline conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds),

The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education (pp.31-47). Palgrave Handbooks.

Davies, M. & Barnett, R. (Eds). (2015). *The palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Handbooks.

Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander. (2016). PEP Licenciatura en Lenguas Extranjeras-Inglés.

Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander. (2016). Foundations or research course program. Licenciatura en Lenguas Extranjeras-Inglés.

Facione, P. (2015). *2015 Update on the Critical Thinking Mindset from Delphi Report*.

InsightAssessment. https://www.insightassessment.com/article/delphi-consensus-table-1-the-ideal-critical-thinker-pdf

Heard, J., Scoular, C., Duckworth, Ramalingam, D. & Teo, I (2020). Critical thinking: Skill development framework. The Australian Council for Educational Research Ltd. https://research.acer.edu.au/ar_misc/41/

Karbalaei, A. (2012). Critical thinking and academic achievement. Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 17(2), 121-128. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024132001

Moon, J. (2008). Critical thinking: An exploration of theory and practice. Routledge.

Paul, R. (2011). *Critical Thinking Movement: 3 Waves*. http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856.

Schreiber, J. & Asner-self, K. (2011). *Educational research*. Wiley John Wiley & Sons, INC.

Thomas, K., & Lok, B. (2015). Teaching critical thinking: An operational framework. In M.

Davies & R. Barnett (Eds), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp.93-105). Palgrave Handbooks.

Uribe-Enciso, O., Uribe-Enciso, D. & Vargas, M. (2017). Critical thinking and its importance in education: some reflections. Rastros y rostros, 19(34), 78-88. DOI: https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144

Capítulo 7

High-school Students' Writing through the Afro-Colombian Identity Task ACIT Matrix

Surjey del Carmen Montes Pérez[3]
Universidad del Norte

Abstract

This lecture shows the results of a study developed at a public ethno-educational institution in Cartagena de Indias, Colombia, whose purpose was to impact high-school students values of their own culture (Afro-Colombian Identity) and to assess the improvement of writing in the English class. The research used a mixed method approach through techniques and instruments provided. This methodology integrated qualitative and quantitative procedures in three moments of the action research (Diagnostic, Action, and Evaluation), ethnography, and statistical analysis. Participants were 31 high-school learners, 15 females and 16 males, aged between 14 and 18. The researcher designed a scope and sequence considering three main components: Task-Based Instruction, writing skills development, and Cultural Identity perspectives (Afro-Colombian Identity). That special scope and sequence and the workshops linked to that matrix was named *The Afro-Colombian Identity*

Tasks (ACIT) Matrix. The matrix included six workshops divided into pre-, during-, and post-task sections based on cultural topics and the teaching of the writing process. The study revealed the ACIT Matrix is an

3 Master in English Didactics from Caldas University; Bachelor's in Modern Languages with emphasis in English and French from San Buenaventura University in Cartagena. Student of Doctoral Degree in Education, Norte University. English Teacher, ethnic-educator, and researcher at Educative Institution Mercedes Ábrego in Cartagena, Colombia. E-mail: surje2307@hotmail.com; surjeym@uninorte.edu.co.

innovative tool that permitted learners to improve in their English writing while valuing their own cultural identity and reinforcing their English language learning. This research is an attempt to make Cultural Identity visible in the classrooms, schools, and society considering that Afro-Colombian communities need a voice through their own actors.

Key words: Afro-Colombian Identity, Task-Based instruction, intercultural competence, English as a foreign language learning and teaching.

Introduction

The research about culture and learning of English as a Foreign language (EFL) in the world is that mother and target cultures should be integral parts of the English curriculum (Agudelo, 2007; Brown, 2006; Molina, 2015). The situation about EFL teaching and culture in different countries –Colombia in this case- implies the inclusion of intercultural components in the English class (Agudelo, 2007; Fandiño, 2014). Nevertheless, the discussion about how to teach culture in EFL classrooms is a field in construction. EFL learners immersed in diverse communities need to reinforce their own identity while they interact with others and learn the foreign language. This should be the essence of any curricular proposal in different contexts and in this study, where we refer to the Afro-Colombian context.

The relationship between teaching EFL writing and culture has been explored but specifically with Colombian culture and some languages considered linguistic minorities in this country –as it is the case of Afro-Colombians-, is a matter that has been hardly explored. One research analyzed whether TBI can successfully address the intercultural immersion (East 2012). This study identified strengths and weaknesses in this process, practitioners' current understanding of cultural knowledge, and how these understandings influence their practices in EFL context. It also considers the steps that may be necessary if TBI is to be a more successful mediator of the intercultural dimension.

Other study developed between Spain and Poland (Juan-Garau & Jacob 2015) incorporated a transcultural approach to language teaching that brings together the use of thematic units and task-work emphasized in writing. The evidence of this inquiry suggests that content- and task-based approaches can be succesfully combined to promote EFL competence and content learning in diverse areas. Authors demonstrated that transcultural skills emerged among the participants after carrying out TBI on African continent.

Two authors advocated for an encounter between Western and Eastern learning cultures through a context-based, culturally-sensitive approach (Le Gal & I-Chou 2015). Their work introduced classroom strategies for the implementation of Communicative Language Learning and TBI in China and East Asia. The major finding is that participants' beliefs regarding TBI's principles and activities appear to be highly favorable in the questionnaires and interviews. It legitimates the calls for TBI in Chinese contexts.

Other project was developed as an intercultural exchange between classes in the United States and in France (Lomicka 2009). This explored an intercultural approach to learning French at lower levels by focusing on the intercultural dimension of learning and linking theory and pedagogical design with technological tools (bi-monthly e-mail messages, a group block, weekly chat sessions with webcams and microphones). This research opened learners' perspectives and knowledge of culture through different forms of technology while students interact with partners to facilitate direct contact with the target language.

Other research examined curricular methods for equiping students with skills in intercultural sensitivity in two required semester courses for first-year students (Mahoney & Schamber 2004). It included the management of cultural difference by focusing from a developmental perspective on the design and assessment of a general education curriculum of diversity. The authors employed a mixed methods design through the implementation of content analysis, theory-based sampling for selecting units of texts, and interviews. The study found that em-

ploying analysis and evaluation of cultural difference is more effective in improving learners' levels of intercultural sensitivity and providing scholars in general education with methodological and theoretical perspectives for thinking than a curriculum using comprehension.

On the other hand, the development of Afro-Colombian Identity (ACI), or the awareness of values, beliefs, and concepts of people descendants of Africans in Colombia (Ministerio de Cultura, 2010), has a historical background that is in the colonial age. Natives were taken from African Kingdoms as a labor property to work in South America as enslaves (Arocha, 1998; Zapata, 2010). Some of them, settled in Colombia along Caribbean and Pacific coasts, started struggling their independent process and founding *Palenques* or lands out of the colonial influence (Arocha, 1998; Escobar, 2003; Friedemann, 1992; Ministry of Culture, 2010). The new territories were the environment in which Afro-Colombian communities expressed their freedom, spirituality, cultural identity, and traditional production practices without restrictions (De Ávila & Simancas, 2012; Navarro, Pallares, & Navarro, 2014; Zapata, 2010). People who belong to those communities have their own language called *creole:* English-based Creole language in San Andrés and Providencia Islands, Colombia, and *Palenquero* (Spanish-based Creole) in San Basilio de Palenque, in the department of Bolívar, Colombia, are spoken as mother tongues (Arocha 1998; Bodnar, 2015; De Mejía, 2004; Ministerio de Cultura, 2010; Zapata, 2010). In the Colombian Bilingual Program, this problem is evident (De Mejía, 2004; Usma, 2009). English as a lingua franca is taught to Afro-Colombians as a second or foreign language without considering their Creole as the first one. In recent years, that discussion for better opportunities for that community has started.

The Colombian National Constitution of 1991 gives the *Palenquero* a status of a language of a minority when it affirms that Colombia is a multi-ethnical and pluri-cultural country. There, the government claimed that those languages should be co-official with Spanish (Arocha, 1998; De Mejía, 2004; República de Colombia, 1991). After this

norm, Amerindian and Afro-Colombian communities among others in Colombia continued the defense of their languages, lands, education, culture, and laws (Arocha, 1998; Bodnar, 2015; Castillo & Caicedo, 2008; De Ávila & Simancas, 2012; Pardo, 2002; Rojas, 2011; Walsh, 2007). Later, the cultural background of Afro-Colombians was recognized and defended in other norms (Decreto 1122, 1998; Ley 70 , 1993; Ley 115, 1994).

Teachers in educational levels incorporate their methodologies and strategies by exploring new ways to integrate culture and languages. This integration needs mixed approaches with tasks that explore analyses and evaluation of intercultural sensitivity and cultural awareness (Juan-Garau, 2015; Le Gal, 2015; Mahoney & Schamber, 2004). Said studies have suggested that content- and task-based approaches can be succesfully combined to promote foreign language competence and content learning in diverse areas. Those authors have worked about the management of cultural differences, from a developmental perspective that focused on the design and assessment of a general education curriculum of diversity (Mahoney & Schamber, 2004).

In general, most of the research done included mixed method designs and proposed to work with Task-based instruction (TBI) to get that goal. Authors affirmed that this method can successfully address the intercultural immersion and identify strengths and weaknesses in this process; practitioners' current understanding of cultural knowledge; and how these understandings influence students and teachers practices (East; 2012). Another study supports the benefits of an intercultural approach to language teaching by focusing on the intercultural dimension of learning and linking theory and pedagogical design with technological tools at lower levels (Lomicka, 2009)

Additionally, Brown (2001) gave some insights on the topic. He claimed that 1. Intercultural projects provide an authentic audience for learners to express their own identity and discover that of another culture; 2. Pupils interact with partners to facilitate more direct contact with the target language and culture and with other class members to

deepen their perspectives and knowledge of cultural issues; 3. Through intercultural opportunities, students become aware of the relevance of language in their lives. Teachers should bear in mind a wide variety of methodological options with their pupils, contexts, and purposes (Brown, 2001). Therefore, participants of those studies put into practice grammatical, discursive, pragmatic, strategic, and functional components of Communicative Competence. All these procedures help students to foster critical thinking and mental structure.

This research pointed to the question: To what extent can a curriculum matrix focusing on cultural aspects –named the ACIT Matrix- affect students' value of their own culture and their learning of English writing? The general research objective is *to measure the impact of the ACIT Matrix in the improvement of tenth graders' writing*. The specific research objectives are: 1. To explore the impact of the ACIT Matrix in improving tenth graders' spelling and punctuation in their English texts; 2. To determine if the ACIT Matrix helps to better tenth graders' grammar in English; 3. To assess to what extent the implementation of ACIT Matrix helps students follow a growth in their writing process; and 4. To report how the ACIT Matrix contributes in the value of students' cultural identity. The general pedagogical objective is *to improve tenth graders' writing through the ACIT Matrix in the English class*. The specific pedagogical objectives are: 1. To improve tenth graders´ spelling and punctuation; 2. - To better tenth graders' grammar in English; 3. To make writing process work in students; and 4. - To contribute in the value of students' cultural identity through the ACIT Matrix.

The matrix has different components: It encompassed Afro-Colombian topics and content, cultural tasks, and language functions to better high school students' spelling, punctuation, grammar, and the writing process, and to contribute to value their own cultural identity. Since that community needs a new meaningful English syllabus based on their cultural identity and to learn writing skills. This project might contribute to transform the curriculum of different schools, which has not included an ethno-educative component yet despite belonging to

contexts that need it.

Methodology and Procedure

This study followed the principles of a mixed method approach since it used both qualitative and quantitative techniques and instruments. Teachers need to qualitative observe, analyze, and reflect about their own professional development and context (Burns, 2001; De Tezanos, 1998; Elliot, 1990; Griffee, 2012, Woods, 1998). And additionally, quantitative techniques provided validity and reliability to the study (Creswell, 2009; Mackey & Gass, 2012).

Participants were 31 high-school learners, 15 females and 16 males, aged between 14 and 18. EFL. They were selected because they all answered a survey and its results indicated that they did not know their own identity (Afro-Colombians) despite their positive attitude about general cultural aspects (convenience sample (Cozby, 2008)). Additionally, their teachers did not recognize them as Afro-Colombians and revealed low interest in teaching culture and integrate that to the English learning. They studied three hours per week. Therefore, they had a Low English level since that time is not enough to achieve a good level according to the Common European Framework of Reference (CEFR).

This inquiry used two qualitative research methods, Action Research (AR) and Ethnography. AR is a continuous process in which the researcher reflected on her own pedagogical practices (Elliot, 1990; Griffee, 2012). Also, ethnography helped her to know cultural background, pupils, the institution, and peers or colleagues (De Tezanos, 1998; Woods, 1998). She is immersed in the institution and she could register the dynamics of its actors. AR also served to progress cycling phases: 1. Participant and non-participant observation; 2. Identify the real situation; 3. Plan the possible solutions; 4. Act by applying the plan; 5. Evaluate the information with analysis of data, reflection, and changing the plan; 6. Report process, solutions, analysis and reflections; 7 Write memories and conclusions; and 8. Present writing and evidences (Burns, 2001; Elliot, 1990; Griffee, 2012). These phases were integrated

ir .

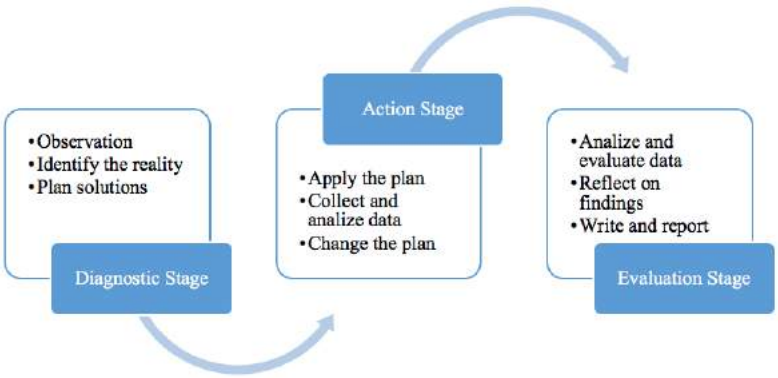


Figure 1. *Action Research Stages.* Taken from: Own construction.

The researcher did the diagnostic stage in 2016. She collected and analyzed the data from the instruments and techniques mentioned above. She explored, observed, reflected, and described the problem that emerged. Here, she could listen to the voices of actors such as boys, girls, colleagues, administrative personnel, and herself (as a teacher and researcher).

Figure 2. Tasks per workshop

Workshop sections	Writing Process	Workshop 1	Workshop 2	Workshop 3	Workshop 4	Workshop 5	Workshop 6
Pre-Task		Reading - Discussing - Note taking - Creating a mind map	Matching pictures with words - Flling out chart - Answering guiding questions	Watching & discussing videos - Taking notes - Answering guiding questions			
During-Task	***Explaining***	**Summarizing**					
		Analyzing punctuation	Analyzing grammar and punctuation - Exercises	Reviewing - Analyzing and practicing grammar and punctuation - Exploring links	Analyzing and practicing grammar and punctuation	Reviewing - Analyzing and practicing grammar and punctuation - Exploring links	Reviewing - Analyzing and practicing grammar and punctuation - Exploring links
	Modeling	Reviewing notes and guiding questions - Planning and Organizing	Reading descriptions - Analyzing structure	Reading and Summarizing a presentation - Analyzing structure	Reading three recipes - Analyzing structure	Reading articles - Analyzing structure	Reading Expository Essays - Analyzing structure
	Planning Your Text		Looking for info - Filling out a format				
	Applying Written Production	Writing the draft					
		Reviewing notes and sources - Following suggestions	Reviewing notes and sources - Organizing info	Reviewing notes - Organizing info - Following suggestions	Following the Parameters Suggested	Designing a brochure - Following the Parameters Suggested	Writing the Expository Essay - Following the Parameters Suggested
Post-Task	***Reviewing***	Student's Checklist - Proofreading	Peer Review - Proofreading - - Correcting Errors				
	Editing	Reviewing Spelling, Punctuation, and Grammar					
	Publishing	Sharing Final Version					

Note: See the design in Appendix 1 and Appendix 2.

The action stage consisted first of designing our own scope and sequence for learners, considering the school emphasis, and trying to relate the learning of English and the students' Afro-Colombian culture. This scope and sequence was called the Afro-Colombian Identity Tasks (ACIT) Matrix. Our proposal was based on the principles of TBI, as well as some theory of writing skills, teaching English through culture, and on ACI explained before. In the first part, spelling, punctuation, and grammar were conceived as sub-skills related to writing. Then, the writing process is introduced since it is a fundamental part in the development of writing. The second part, named ACI and its implications in the EFL Classroom are also discussed from the Colombian Eth-

no-educational context. Finally, TBI was included by considering it as an approach that helps connect and achieve some progress in writing and also referring to this approach, its contribution to the value of ACI by learners and an innovative proposal in the field of teaching culture in EFL classes.

To accomplish the purpose of this study, the researcher designed and implemented six ACIT workshops. All of them were planned not only to promote students' cultural Identity but also to better writing skills and to connect spelling, punctuation, and grammar. Accordingly, the three steps of TBI were to achieve the purpose. In Pre-Task, it opened the discussion and explanation about the content related to Afro-Colombian Identity. In the During-Task step, it introduced some writing exercises for the students to learn how to write a paper according to the type of text and the process itself by following four main steps also: Explaining, Modeling, Planning Your Text, and Applying Written Production. Finally, in the Post-Task step, students worked on Reviewing and Editing the draft and Publishing the final version of the text. Figure 2 summarizes the structure of all the workshops.

To evaluate the impact of the ACIT Matrix in the improvement of student writing skills and the values of ACI, the researcher previously designed five instruments. She gathered the information according to the instruments. Data were analyzed according to the five categories pre-established in the action stage for all the workshops: *Cultural Aspects, Writing Process, Writing Content and Organization, Grammar, and Spelling and Punctuation*. The Figure 3 detailed these instruments.

Figure 3. Instruments designed for Evaluation Stage

No.	Data Collection Technique	Data Collection Instrument	Rationale
1	Participant Observation	Teacher's Journal	To reflect about positive and negative aspects in the students' writing process.
2	External Observation	Classroom Observation Rubric	To evaluate the writing process through an external viewpoint
3	Audio-Visual Materials	Photos / Posters / Videos / Facebook Pages / PPT	To estimate the effectiveness of the methodology applied
4	Discourse Analysis	Students' Checklist	To assess students through self- and co-evaluation
5	Discourse Analysis	Teacher's Evaluation Rubric	To measure learners' progress in the writing process according to the pre-established categories .

Firstly, Teacher's Journal was written through the implementation stage. It has been an exercise that helped us to observe common life with critical eyes. It is a practical means to maintain thoughts in my mind (De Tezanos, 1998). It contains the situations, advantages, disadvantages, and reflections of classes applying each workshop. This gadget could help us to organize the information to be analyzed easily

The second instrument was Class Observation Rubric. This was designed taking into account the five pre-established categories with a space for tallies classified in Outstanding, Fair, and Insufficient and other for Reflections about Straightness, Weaknesses, and Recommendations. Its objective was to evaluate the effectiveness of the six workshops with an external observation technique. The rubrics were administered during and after the implementation of each workshop.

Thirdly, audio-visual materials were collected about circumstances at school and in the action stage. These materials served us as an evidence to support our findings. For example, the researcher took photos and recorded videos from classes, materials, students' texts, and the board during the application of each workshop. She also had pictures about posters on the school walls, the main murals, and around the classrooms (inside and outside).

The fourth instrument was Students' Checklist. This was designed to introduce self-assessment and Peer review through the workshops. It included 14 parameters according to the positive sub-categories. Its rating scale was 1 (never), 3 (sometimes), 5 (often).

CATEGORIES	WSH 1	WSH 2	WSH 3	WSH 4	WSH 5	WSH 6
Spelling and Punctuation	3,0	3,8	3,3	3,6	3,8	3,6
Grammar	3,0	4,0	3,3	3,7	3,8	3,8
Writing Process	3,5	3,8	3,7	3,6	4,0	4,3
Writing Content and Organization	2,8	3,8	4,0	3,7	3,8	3,6
Cultural Aspects	3,5	4,0	3,7	3,9	4,1	4,1

Note: The scores are the average for each category taken from the Evaluation Rubric Results charts. See

The *Teacher's Evaluation Rubric* was adapted from some authors (O'Malley & Valdez, 1996) according to the learners' needs and the main purpose. This instrument was organized according to the five categories pre-established in the action stage for all the workshops: *Grammar, Spelling and Punctuation, Writing Process, Writing Content and Organization, and Cultural Aspects.* Its objective was to design a standardized assessment instrument to evaluate the progress for each workshop. This instrument was administered after the implementation of each workshop. Its rating scale was distributed in Outstanding (5.0-4.0), Fair (3.9-3.0), and Insufficient (2.9-1.0) per category.

Results and Discussion

The researcher consolidated the individual, pair, or group workshops and texts in the Evaluation Rubric Charts. *Writing Process* and *Cultural Aspects* were the codes with the most representative improvement. Both of them started with 3.5 in the first average and finished with 4.3 and 4.1 respectively. In this part, she presented the results per category according to the triangulation of the six workshops and the instrument designed. Table 1 shows those results.

To test the proposal, the five categories were divided into positive and negative. After analyzing the data collected and triangulating this information, the results were expressed in frequencies per instrument and sub-categories (see Table 2). In that way, the strengths and weaknesses in *Spelling and Punctuation, Grammar, Writing Process, Writing Content and Organization*, and *Cultural Aspects* could be better explained.

From **Spelling and Punctuation**, the number of occurrences from the positive subcategories increased while the negative ones decreased, except in workshop 3. The most relevant subcategories were *Accurate Punctuation* and *Appropriate Spelling.* This explained the moderate improvement in the use of mechanics when students wrote their texts.

Grammar had a meaningful growth in all the positive subcategories from workshops one to six. The negative subcategories showed a decrease through the implementation. This revealed enhancement of this category. The most relevant subcategories were *Few Grammar Errors* and *Suitable English language structure*. This confirmed the progression in the improvement of linguistic competence through the activities, readings, exercises, and charts designed and used in the action stage.

Writing Process was the category that obtained the highest occurrences throughout the implementation. In general, the positive aspects increased while the negatives decreased. These results showed *Generating Ideas* and *Students Review and Edit Texts* as the most relevant subcategories over all the data. This means that learners devoted time to follow the process step by step. Moreover, the fusion between Task-Based Instruction and the writing process through the ACIT Matrix improved tenth graders' writing. This is consistent with the analysis of each workshop.

Table 2. *Triangulation of Categories per Workshop*

Categories	Subcategories	Wsh 1	Wsh 2	Wsh 3	Wsh 4	Wsh 5	Wsh 6	Fr	%	Total Fr	%
Spelling and Punctuation	Appropriate Spelling	28	69	65	90	128	106	486	2,7%	2354	13,2%
	Difficulties in Spelling	90	57	68	25	28	34	302	1,7%		
	Accurate Punctuation	79	123	105	153	235	184	879	4,9%		
	Missing Punctuation	157	111	128	98	110	83	687	3,9%		
Grammar	Few Grammar Errors	36	82	75	90	124	108	515	2,9%	1562	8,8%
	Several Grammar Errors	89	40	58	24	27	39	277	1,6%		
	Suitable Use of L2 Structure	39	77	73	72	124	95	480	2,7%		
	Unsuitable Use of L2 Structure	75	50	62	42	24	37	290	1,6%		
Writing Process	Outstanding Note Taking	158	125	56	123	106	118	686	3,9%	6479	36,4%
	Insufficient Note Taking	48	55	90	34	73	35	335	1,9%		
	Generating ideas	290	271	310	241	241	256	1609	9,0%		
	Ss do not Generate Ideas	55	81	63	63	53	69	384	2,2%		
	Frequent Use of Sources from the Wsh to Write Texts	89	126	95	64	70	136	580	3,3%		
	Sporadic Use of Sources from the Wsh to Write Texts	47	34	56	34	43	37	251	1,4%		
	Ss' Follow-up of Suggestions	56	116	100	36	80	105	493	2,8%		
	Lack of Ss' Follow-up of Suggestions	63	45	55	62	34	43	302	1,7%		
	Ss Review and edit Texts	158	271	222	157	190	215	1213	6,8%		
	Ss do not Review and/or Edit Texts	89	111	106	171	79	70	626	3,5%		
Writing Content and Organization	Complete Text and Inclusion of all the Aspects of the Topic	97	145	241	173	187	232	1075	6,0%	4771	26,8%
	Fragmented Text and/or Exclusion of Some Aspects of the Topic	114	89	79	65	108	86	541	3,0%		
	Use of Proper Format	43	69	134	40	109	118	513	2,9%		
	Frequent Errors in Format	65	48	25	88	36	41	303	1,7%		
	Well-focused and Coherent Sentences and Paragraph	33	46	65	78	113	109	444	2,5%		
	Lack of Focus and Coherence in Sentences and Paragraph	72	71	64	49	33	46	335	1,9%		
	Pertinent Voice and Style	27	72	104	85	125	117	530	3,0%		
	Inapposite Voice and Style	54	45	27	34	43	43	246	1,4%		
	Logical and Effective Sequencing	20	68	124	77	105	114	508	2,9%		
	Illogical and Disjoined or Forced Sequencing	61	49	33	43	43	47	276	1,5%		
Cultural Aspects	Ss' Understanding and Reflection about Cultural Themes	68	119	133	97	126	148	691	3,9%	2644	14,8%
	Ss' Lack of Understanding and Reflection about Cultural Themes	72	28	34	22	15	19	190	1,1%		
	Significant Development of Ss' Conceptions and Feelings about Culture	89	125	131	93	135	148	721	4,0%		
	Insufficient Development of Ss' Conceptions and Feelings about Culture	29	24	40	26	12	18	149	0,8%		
	Ss' Positive Attitude about Cultural Aspects	112	140	141	98	136	149	776	4,4%		
	Ss' Negative Attitude about Cultural Aspects	18	27	30	23	8	11	117	0,7%		
		2620	3009	3192	2670	3103	3216	17810	100%	17810	100%

Note: The data per Workshop (Wsh) are the information extracted from the five instruments designed in the evaluation stage. See the Figure 3.

Writing Content and Organization also had higher occurrences compared with other codes. These results were similar to the individual analyses. The positive subcategories increased in workshops 2, 3, 5, and 6. In this case, the most relevant aspects were *Complete Text and Inclusion of All Aspects of the Topic* and *Use of Proper Format*. This showed the improvement of writing skills through the workshops thanks to the inclusion of videos, presentation, and readings to model the types of texts worked and the provision of charts and links that explained some

writing tips and formats.

Furthermore, **Cultural Aspects** had higher frequencies through the interventions. These results showed that the positive aspects had a remarkable increase compared with the negative ones, except in workshop 4. The highest subcategories of this code were *Students Positive Attitude about Cultural Aspects Significant Development of Students Conceptions and Feelings*. The occurrences of *Lack of Understanding and Reflection* were only relevant in the first workshop. In this opportunity, the implementation of the ACIT Matrix based on cultural topics and written tasks developed learners' identity and intercultural competence.

Findings

The summary of findings is presented considering each specific research objective as follows. According to the results from the evaluation stage, **students modestly improved spelling and punctuation** in their written productions. After the triangulation of all workshops, it was remarkable that the occurrences increased in *Appropriate Spelling* and *Accurate Punctuation* sub-categories and decreased in *Difficulties in Spelling* and *Missing Punctuation*., except in the third intervention. This was confirmed through the analysis of the scores obtained in teacher's evaluation rubrics. This study reinforced the use of mechanics for mastering writing at early levels (Harmer, 2007; Olshtain, 2001).

Learners showed **relevant enhancement in *Grammar***. The results in workshop 1 confirmed several problems in this category during the diagnostic. The texts written during the subsequent workshops had a significant increase in *Few Grammar Errors* and *Suitable Use of L2 Structure* sub-categories, and a reduction of *Several Grammar Errors* and *Unsuitable Use of L2 Structure.* Additionally, the average scores per workshop obtained from teacher's evaluation rubrics were higher in the second, fourth, fifth, and sixth workshops. These scores confirmed the improvement of this category when triangulating all the workshops. The reinforcement and reviewing of grammatical structures made along

the action stage fostered this code.

Students had **progressive upgrading in the writing process**. As explained in the evaluation stage, *Writing Process* achieved the highest results. In this category, *Outstanding Note Taking*, *Generating Ideas,* and *Students Review and Edit Texts* were the most relevant subcategories. The results were validated in the Teacher's Evaluation Rubric Results in which this code obtained the highest average scores in the last workshops. They implemented the *Process Wheel* or writing process to ameliorate their abilities (Brown, 2001; Harmer, 2004; Richards & Rodgers, 2001). As a result, the process-oriented and Task-Based Instruction used have improved learner's writing skills (Juan-Garau, 2015; Nunan, 2004).

Students reported **significant contributions of the ACIT scope and sequence in the values of their cultural identity**. *Cultural Aspects* obtained meaningful and positive results through the six workshops. This emphasized the tendency of students' relevant perceptions of their own culture evidenced in the diagnostic stage. They also showed positive attitudes about Afro-Colombian Identity tasks put into practice during the action stage. They wrote descriptions and narratives about characters in their families and communities, representative rhythms from diverse regions of our country, typical recipes, festivals and celebrations, and historical events in Afro-Colombian culture. Moreover, they knew other cultural expressions while they increased their cultural background and developed their writing skills in the target language. This result was consistent with other studies and dissertations about writing through cultural themes.

An additional finding that emerged from the implementation of the purpose was *Writing Content and Organization.* This category had the second higher outcome in the six workshops. From these results, *Complete Text and Inclusion of All Aspects of the Topic* and *Use of Proper Format* were the most relevant subcategories. The mixture of Cultural topics and tasks served as a basis to write descriptions and narratives.

This finding is related to the use of background knowledge and complex mental processes as a source to develop new ideas stated by O'Malley & Valdez (1996). As a consequence, tenth graders moved from the writing of one descriptive paragraph to the production of a short expository essay in a gradual increase of complexity throughout the ACIT Matrix application.

Conclusions and Pedagogical Implications

The conclusions shows that the ACIT Matrix is a pertinent and meaningful tool to upgrade learners' writing in different ways. The mixture of writing skills, TBI, Afro-Colombian identity, and teaching culture in English classrooms enhances a convenient environment of learning by doing. The order planned and developed in each workshop serves for learners to respect the sequence of the writing process to produce focused, coherent, and effective written texts after *explaining, modeling, planning, applying, reviewing,* and *editing* (Brown, 2001; Harmer, 2004; O'Malley & Valdez, 1996; Olshtain, 2001; Richards & Rodgers, 2001; Nunan, 2004), linguistic competence, and intercultural competence through the action stage. They can also learnt to allot time to the process and obtain better written productions, going from transcriptions to productions. This study confirmed the findings of other studies regarding the improvement of writing through mixed approaches (Brown, 2001; East, 2012; Fandiño, 2014; Furstenberg, 2001; Harmer, 2004; East, 2012; Fandiño, 2014; Furstenberg, 2001; Juan-Garau, 2015; Le Gal, 2015; Mahoney & Schamber, 2004; Richards & Rodgers, 2001; Rowan, 2001).

Spelling and punctuation are micro-skills that have been underestimated when writing texts. English learners need to receive more input and to practice through different activities that involve the use of these writing micro-skills. As some authors affirm, at the beginning level, students should reinforce mechanics to write coherent and cohesive texts (Brown, 2001; Harmer, 2004; Olshtain, 2001).

The ACIT Matrix contributed in the students' bettering in grammar since it provides exercises, readings, the analysis of charts with specific information and examples of grammatical structures. This is due to the emphasis of linguistic and communicative activities designed and used in Pre-, During-, and Post-Task sections. These findings confirmed the importance of Grammatical Competence as a fundamental component in the Communicative Competence to be successful in real-life situations and tasks described by some authors (Council of Europe, 2001; Savignon, 2001, cited in Fulcher & & Davidson, 2006; Whong, 2013)

The contributions of students' values of Afro-Colombian identity is the fourth positive impact of this study. The study used six cultural topics that matched the results obtained in the diagnostic stage. These topics helped me to motivate and inspire tenth graders during the writing process. They also recognized their own cultural identity and respected other points of view through audiovisual materials and texts provided. In this manner, some learners reinforced their values and others developed the first phases in the construction of their Afro-Colombian identity.

Furthermore, it is important to endorse the limitations of this research. First, students had problems in spelling and punctuation diagnosed in the action stage, in spite of the variety of tasks that were included in the workshops. For future projects, students need to improve these categories and implement more activities that help specific mechanics. Second, tenth graders' productions had several difficulties when changing the types of texts (descriptions, recipes, expository essays). This was evident in the analysis of categories Writing Process and Writing Content and Organization in workshops No. 1, 4, and 6.

To sum up, this study can help to transform the English curriculum at school which, according to the documentary analysis, does not include the ethno-educative component. The community needs a new meaningful English syllabus based on their cultural identity in order to effectively master the four communicative skills. For that reason, I

suggest that the ACIT Matrix be incorporated into the English syllabi at school.

References

Agudelo, J. (Noviembre - Diciembre de 2007). An Intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12*(18), 185-217. Recuperado el 27 de Marzo de 2020, de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2718

Alptekin, C. (04 de 1993). Target - Language Culture in EFL Materials. *ELT Journal, 47*(2), 136-143. doi:10.1093/elt/47.2.136

Arocha, J. (May de 1998). Inclusion of Afro-Colombians: Unreachable National Goal? *Latin American Perspectives, 5*(3), 70-89. Recuperado el 18 de Junio de 2018, de http://oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/Inclusi%C3%B3n-of-AfrColombian-Unreachable-National-Goal-JaimeArocha.pdf

Asante, G. A. (2012). Becoming "Black" in America: Exploring Racial Identity Development of African Immigrants. *(43)*. Minnesota State University, Mankato: Cornerstone. Recuperado el 28 de Abril de 2017, de http://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=etds

Bodnar, Y. (2015). Diversidad Cultural y Lingüística de Colombia, Políticas Públicas y Proyectos para su Fortalecimiento y Protección. *Séminario Iberoamericano de Diversidade linguística. Produção e gestão do conhecimento sobre a diversidade linguística*, (págs. 141-156). Recuperado el 27 de Marzo de 2020, de https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3603/SIDL_%20144-159.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brown, D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (second ed.). New York: Pearson Longman.

Brown, P. (2006). Language, Knowledge, and Recognition. 64-86. (P. R. Library:, Recopilador) Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de http://search.proquest.com/docview/204410834/55E59D-CF428744EDPQ/2?accountid=143348

Burns, A. (2001). *Collaborative Action Research for English Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El Caso Colombiano. 22, 1a. Ed.* Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas., E-Book (Colección libros Flape/ Flape).

Council of Europe. (2001). *A common European framework of reference for languages: learning, teaching, and assessment.* Strasbourg: Language Policy Unit. Recuperado el 14 de Octubre de 2015, de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Cozby, P. (2008). *Methods in Behavioral Research.* New York: McGraw-Hill.

Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Los Angeles: Sage.

De Ávila, D., & Simancas, R. (July-December de 2012). MA-KUAGRO: Elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio de Palenque. *CIENCIA E INTERCULTURALIDAD Año 5, 11*(2), 88-99.

De Mejía, A.-M. (2004). Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *Bilingual Education & Bilingualism, 7*(5), 381-397.

De Tezanos, A. (1998). *Una Etnografía de la Etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social.* Bogotá: Editorial Antropos.

Decreto 1122. (18 de 06 de 1998). Bogotá. Recuperado el 12 de 05 de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_ar-

chivo_pdf.pdf

Decreto 804. (18 de 05 de 1995). *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos.* Bogotá: Diario Oficial 41.853. Recuperado el 13 de 01 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html

East, M. (2012). Addressing the Intercultural Via Task-Based Language Teaching: Possibility or Problem? *Language and Intercultural Communication*, 56-73. doi:10.1080/14708477.2011.626861

Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Fandiño, Y. (Jan/Jun de 2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice. Colombian Applied Linguistics Journal81-92.Retrieved 10 14, 2015 from:. *Colombian Applied Linguistics Journal, 16*(1), 81-92. Recuperado el 14 de Octubre de 2015, de www.scielo.org.co: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412014000100008&script=sci_arttext

Friedemann, N. S. (1992). Huellas de Africanía en Colombia. Nuevos Escenarios de Investigación. *Thesaurus Tomo XLVII*(3), 543-560. Recuperado el 22 de Junio de 2020, de https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/47/TH_47_003_071_0.pdf

Fulcher, G., & & Davidson, F. (2006). *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book.* Taylor & Francis e-Library. doi:ISBN 0-203-44906-1 Master e-book ISBN

Furstenberg, G. e. (01 de 2001). Giving Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology, 5*(1), 55-102. Recuperado el 18 de Marzo de 2017, de llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/

Griffee, D. (2012). An Introduction to Second Language Research - Design and Data (ebook). (First). The United States of America: TESEJ Publications. Recuperado el 26 de Noviembre de 2015, de http://

www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing.* Edinburgh: Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2007). Chapter 19. Writing. En J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching* (Fourth ed., págs. 323-342). Edinburgh: Pearson-Longman.

INSEMA. (2012). *Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Mercedes Agrego - Inclusión y Calidad.* Cartagena.

INSEMA. (02 de 2017). Plan de Área de Idioma Extranjero Inglés. Cartagena.

Juan-Garau, M. &. (11 de 2015). Developing English Learner's Transcultural Skills through Content- and Task-Based Lessons. *Web of Science*. Recuperado el 21 de 5 de 2016

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Le Gal, D. &.-C. (4 de 2015). Resistant or Favorable? Chinese Learners' Beliefs toward Task-Based Language Learning and Teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20*(1), 95-110. doi:10.17533/udegikala.v20n1a06

Ley 115. (1994). *Ley General de Educación.* Bogotá.

LEY 70 . (31 de 08 de 1993). *Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Diario Oficial No. 41.013.

Lomicka, L. (May de 2009). An Intercultural Approach to Teaching and Learning French. *The French Review, 82*(6), 1227-1243. Recuperado el 25 de Mayo de 2016, de http://www.jstor.org/stable/25613824

Mackey, A., & Gass, S. (2012). *Mackey, A. & Gass, S. (2012). Research Methods in Second Language Acquisition.* Oxford: Blackwell Pub-

lishing Ltd.

Mahoney, S., & Schamber, J. (2004). Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education, 53*(3/4), 311-334.

MInisterio de Cultura. (2010). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. Bogotá, D.C. Recuperado el 31 de Mayo de 2017, de http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf

Molina, O. (2015). Linguistics: Handbook of Language and Linguistics: An Introduction to the Study of Language. Medellin, Colombia: Paperback.

Montes, S. (2016). *ACIT MATRIX. PROMOTING NINTH GRADERS' AFRO-COLOMBIAN IDENTITY.* Cartagena.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Olshtain, E. (2001). Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond. En *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Recuperado el 13 de 03 de 2017

O'Malley, J. M., & Valdez, L. (1996). Writing Assessment. En *Authentic Assessment for English Language Learners* (págs. 135-161). New York: Longman.

Pardo, M. (2002). Entre la autonomía y la institucionalización: Dilemas del movimiento negro colombiano. (P. Wade, Ed.) *The Journal of Latin American Antropology, 7*(2), 60-85.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rojas, A. (Julio-Diciembre de 2011). Gobernar(se) en Nombre de la Cultura. Interculturalidad y Educación para Grupos Étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología, 47*(1), 173-198. Recuperado el 27 de Marzo de 2020, de http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf

Rowan, S. (May-Jun de 2001). Delving deeper: Teaching Culture as an integral Element of Second-Language Learning. *The Cleaning House, 74*(5), 238-241. Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de http://search.proquest.com/literature/docview/196860335/fulltextPDF/C85

Tubino, F. (Junio - Diciembre de 2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas, 6*(11). Recuperado el 06 de Junio de 2020, de http://revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/viewFile/2762/2507

Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *PROFILE*(11), 123-141. Recuperado el 27 de Noviembre de 2016, de http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014

Walsh, C. (Mayo-Agosto de 2007). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. (U. d.-F. Educación, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía, XIX*(48), 25-35. Recuperado el 27 de Marzo de 2020, de https://www.academia.edu/37143359/.interculturalidad_colonialidad_y_educacion

Whong, M. (2013). A linguistic perspective on communicative language teaching. *The Language Teaching Journal, 41*(1), 115-128. doi:10.1080/09571736.2011.625097

Woods, P. (1998). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa.* Barcelona: Paidós.

Zapata, M. (2010). *Changò, El Gran Putas.* Bogotà: Ministerio de Cultura.

Capítulo 8

Native-Speakerism: Its Perks and Flaws in the English Classrooms in Colombia

Silvia Andrea Tarazona Ariza[4]
Universidad Industrial de Santander

Abstract

This case study aims to highlight the positive and the negative aspects of native-speakerism in Colombia, as well as to explore the different manners in which this trend affects the local teacher's performances in their jobs and their identities as non-native speakers of English (NNEST). Three Colombian English teachers participated in this study. A qualitative approach was used to obtain and to process the data. Findings showed that NNEST constantly feel negatively compared to NEST (native speaker teachers) and therefore, usually disregarded in their workplaces. However, other positive aspects such as students' motivation to learn English and the possibility to interact with people from other cultures were also reported in this study.

Key words: Native-speakerism, English teachers, identity, cultural aspects.

4 MA. in Theoretical and Applied Linguistics from Universitat Pompeu Fabra and student of the Master's degree in Digital Humanities at UNIR. Current Sociolinguistics and Comparative Linguistics teacher at Universidad Industrial de Santander affiliated to the research group GLOTTA. E-mail: silvia.tarazona2@correo.uis.edu.co

Resumen

Este estudio de caso tiene como objetivo resaltar los aspectos positivos y negativos del fenómeno conocido como *native-speakerism* en Colombia, así como explorar las posibles maneras en las que la tendencia a contratar hablantes nativos afecta el desempeño laboral de los profesores locales y sus identidades como docentes no nativos de inglés como lengua extranjera (NNEST). Tres docentes colombianos de inglés participaron en este estudio. Se utilizó un enfoque cualitativo para obtener y analizar los datos. Los resultados apuntan a la constante comparación negativa que los NNEST sufren y cómo esto conlleva a situaciones de discriminación en sus lugares de trabajo. En este estudio, también se reportan otros aspectos positivos como la motivación de los estudiantes para aprender inglés y la posibilidad de interactuar con personas de otras culturas.

Palabras clave: Native-speakerism, profesores de inglés, identidad, aspectos culturales.

Introduction

Native-speakerism is a concept proposed by Holiday (2005) that states that people born in countries where English is spoken natively are widely perceived as the owners of this language. This affirmation leads to the well-spread fallacy that native speakers of English are the best option to teach it (Phillipson, 1992). Although some natives speakers of English excel at this job, this common trend directly affects the professional careers of non-native English teachers as well as their identities, as they constantly feel overlooked in comparison to their native peers.

Numerous studies conducted around the world demonstrate that education authorities prefer hiring native-speakers with no certifications to teach over local teachers who hold graduate degrees on the field. This prevalent preference causes evident differences in terms of flexibility of working schedules, salary, and even personal treatment, gratifying the native speakers and placing the non-native speaker teachers in a greater

disadvantaged position (Braine 2010, Gonzalez 2010, Walkinshaw and Oanh 2014, Snodin and Young 2015).

After a thorough reflection and a personal interest on the roles that teachers play in the Colombian society, this case study attempts to explore and to understand the perceptions and experiences of three Colombian English teachers regarding the positive and the negative aspects of the phenomenon of native-speakerism in the Colombian English classrooms. These teachers have been involved in the public system for more than ten years, and have had close contact with native speakers of English in public schools after the decision of The National Government to prioritize the learning of this foreign language in the public sector across the country.

Literature Review

The principal theoretical aspects considered in this case study are: Native-speakerism, foreign language teaching education in Colombia, the general issues related to non-native speaker teachers' identities, and the parallel between the native speaker teachers versus the non-native speaker teachers in the Colombian context.

Native-speakerism

Holliday (2006) states that "Native-speakerism is a pervasive belief that implies that native-speakers of English not only represent the English language pureness but also the western ideals of life". This widespread idea usually affects non-native speaker teachers' identities, teaching performances, and even their self-esteem since it is thought that the mission of native-speakers is to bring a "superior" culture of teaching and learning to students and teachers who are regarded as uncapable to succeed on their own (Pennycook, 2002; Holliday, 2005).

In the same line of thoughts, Ashraf (2016), claims that native-speakerism is closely associated with the so-called standard English, which is mainly perceived as the only accredited and valid form

of the language. In addition to this, white native speakers of English rather than culture-mixed natives, are seen as the original owners of the English language while non-native speakers of English are commonly regarded as only users of the foreign language (Pennycook, 2001, Holliday, 2005, Mahboob, 2010, Ashraf, 2016).

Teacher Education in Colombia

Considering the information consulted on the official website of Colombia Aprende[5], by year 2017, there were 27 foreign language teaching professional programs affiliated to the Language departments in different universities in Colombia. That means that every year, many well-trained new foreign language teachers graduate with an optimal level to teach English in Colombia. It was also reported by The Ministry of National Education in 2015, that during the past 5 years around 9.500 Colombian English teachers that were active in the public sector, received additional training in English and in methodology to teach.

Regarding how foreign language teaching programs occur in Colombia, Vieira & Moreira (2008) state that "Teacher training flounders when it only instructs teachers in how and what to do in a technical manner, instead of promoting authenticity, reflection, and autonomy in the language classroom". In the same vein, Fandiño et al (2016) as well as Usma (2009) agree on the fact that teacher training cannot be taken only as a drill of instructions of theories to be applied in a foreign language classroom, but instead, as a process of development for creators of knowledge who are able to make decisions about teaching English according to the social, cultural, and historical contexts surrounding foreign language education.

5 **Colombia Aprende** is a peer-interaction space for members of the education community in Colombia, whose purpose is to promote collaborative job networks and virtual communities for access to educational content.

Non-native speaker teachers' Identity

Concerning the identity construction of Colombian foreign language teachers, Barletta (2007) explains that they identify themselves as mediators between the verbalized students' needs and manifested interests and the objectives established in the curriculum based on the education system requirements. Hernandez (2008) says that there is not a clear idea of the identity profile of a foreign language teacher in the Colombian society since it is still seen as a non-relevant profession. Therefore, what is expected from a teacher is uncertain. However, he conceives foreign language teachers as social agents that work with students to educate people able to harmoniously coexist with people from all over the world.

Feiman-Nemser (2001) agrees that teachers' prior backgrounds influence their development of professional identity and that identity changes during the first years of teaching as teachers learn to combine parts of their past, including their own experiences in school and their teaching preparation with pieces of their present, developing a sense of purpose for teaching and for being a teacher.

The native speaker teacher vs the non-native speaker teacher

Kachru (1988) states that there are two different types of native speakers of English: The first one corresponds to the denominated "genetic natives" meaning that they were born in a country whose official language is English and whose economies are considered to fit the ideals of the first world; and the second sort refers to the "functional natives", people born in countries where English is spoken as well as another official language. These previously-mentioned labels do not relate to the situation of both English and English Language teaching in Colombia as we are neither genetic native speakers nor functional ones. We are rather users of a language that has been taught in all the levels of formal education from kindergarten to University aiming to respond to the economic and the politic interests of the National Government (Ministry of National

Education, 2006).

Considering the situation of native speakers of English in Colombia, Gomez & Guerrero (2018) report that Colombian primary school teachers feel concerned about this prevalent thought regarding the implicit superiority of NEST, since that idea frequently challenge their validity as trained and expert professionals in the field of teaching a foreign language due to their lack of "nativeness" confirming the fact that NEST have been wrongly glorified as the correct linguistic model to follow; since they perfectly fit the framed set of ideas for English and for teaching it, embracing the "first world" approaches to teaching, while NNEST have been traditionally portrayed as deficient but docile-to-teach recipients of these western methodologies. (Holliday 2005, citing Pennycook, 2000, Kubota 2002; & Kumaravadivelu, 2016). Similarly, Viáfara (2016) remarked that NNEST perceive themselves in two different ways: First, as teachers who do not have proper language skills nor plentiful cultural knowledge about English, whereas NEST are perceived as experts of both aspects, and lastly, NNEST also see themselves as people able to adapt to new cultures and eager to learn in order to be better teachers of English.

Objectives

It is the main purpose of this case study to explore and to highlight the positive and the negative aspects of having native-speakers of English teaching in public schools in Colombia. It is also aimed to analyze non-native foreign language teachers' identities under the influence of the native-speakerism paradigm to be able to outline the challenges that local foreign language teachers deal with in the public sector of education.

Research Questions

To deepen on this matter, the following research questions are proposed:

1. What challenges do Colombian foreign language teachers face regarding the arrival of NEST in the English classrooms?

2. What are the specific roles that both NNEST and the NEST teachers play in the classroom?
3. To what extend has the arrival of NEST benefit local school communities in terms of English language learning?

Methodology

This study is qualitative and has exploratory and descriptive characteristics as it intends to obtain useful information to outline the positive and the negative aspects of having native speakers teaching English in public schools in Colombia.

Participants

Three non-native English teachers who work at different public institutions in Colombia participated in this study. Two of the participants have taught English for more than 10 years and they both hold post-graduate degrees in fields of study related to teaching foreign languages or Education. The third participant has more than 15 years of experience teaching English, Spanish, and French and is currently pursuing a Ph.D. degree in Language Studies. All the participants of this case study have the support of a native-speaker assistant in their classrooms.

Data Collection Procedures and Instruments

Data were gathered in three stages. Firstly, participants were asked to narrate in a written text their personal and professional accounts in their workplaces considering their interactions and experiences with having NEST in their English classes. After that, a semi-structured interview was conducted; these interviews were recorded for further transcription. Finally, a focal group was scheduled to extend on the emerging categories that came out from the previous phases.

Data Analysis

Data were analyzed following the content analysis approach since this is a flexible and consistent model. First, the narrations were read and some

coincidences were identified. Then, three emerging categories were created to organize those patterns. Next, the answers obtained from the semi-structured interview were triangulated with the previous ones in order to establish a clearer understanding of the data. Subsequently, the answers from the focal group were contrasted to verify coincidences and to identify contradictions among the participant's responses. Finally, some relevant fragments were selected to support each category and an interpretation, confirmed and approved by the participants, was provided to corroborate the findings. The emerging categories found are: NNEST feelings of inferiority in comparison to NEST, positive aspects of having a NEST in the classroom, and frequent challenges faced by teachers in the public sector.

Findings

The Perks of Native-speakerism

Participants reported that interacting with NEST helps students not only to feel more motivated to learn English but also to be interested in the cultural aspects of the English-speaking countries. Also, it was mentioned that some students felt empowered to pursue their future professional goals that involve the learning of English. In addition to this, two of the participants highlighted the exceptional attitude of NEST towards students since they were highly engaged in sharing cultural aspects of their homelands. These aspects are particularly favorable for both, the students and the NEST since a real cultural exchange is promoted.

Participant B: *"Los chicos como que les da curiosidad saber cómo vive la gente en otros países, y pues para muchos, es la primera vez y quizás la única oportunidad que tienen para ver a alguien diferente que disfruta estar aquí*".

Participant A: " *Algunos estudiantes me han dicho que les parece "chévere"* [6] *como ellos viajan fácilmente a otros países por poder hablar inglés, y a ellos les gustaría en algún momento hacer eso (…) pero de todos modos eso*

6 Chevere: Colombian slang expression to express that something is really good.

es bueno, porque muchos de esos niños llegan al colegio sin sueños y sin motivación para aprenden inglés porque en sus contextos, todo parece imposible, y para ellos lo mejor es no soñar para no decepcionarse, es triste pero es así, (…) yo trabajo en un sector muy pobre de la ciudad".

Teachers also said that interacting with NEST makes the lessons more real since they can immediately put them into practice with a person eager to provide them with more vocabulary such as slang or expressions that are not necessarily included in the English textbooks. Additionally, having their assistance in the classroom is effective to verify the pronunciation of extensive or non-commonly used words.

Participamt C: *"A mí me gusta cuando los estudiantes están en grupos haciendo los ejercicios, y pues ella pasa por cada grupo y los escucha, los estudiantes no se intimidan ni nada de eso, antes hablan más para que ella les corrija (…) ellos le preguntan palabras informales y pues eso sirve para que ellos amplíen su vocabulario y hablen de manera más natural".*

Finally, having NEST in class implies that English is not a privilege for the upper-society anymore because it is a global issue. Thus, students can feel included in a multicultural and multilingual world.

Participant B: "*Yo me acuerdo que hace unos años si uno quería aprender inglés le tocaba hacer un curso, y eso era muy caro, solo las personas con plata podían hacerlo, y solo en los colegios privados se enseñaba bien, (…) ahora en inglés es para todos, y es bueno que mis niños tengan el derecho a formarse como cualquier persona en el mundo sin importar en donde estudian, y pues, los nativos son la prueba de que cualquier persona puede estar en cualquier lugar del mundo en estos tiempos".*

Participant C: *"A ellos les gusta tenerla en el salón, es como una estudiante más grande a la que todos quieren porque ella es muy amable, y pues ella les dice que aprendan, que viajen y que en todos lados se habla inglés, entonces ellos ven que saber inglés les sirve para ser mejores en lo que ellos quieran hacer (…) y pues es bueno que eso lo aprendan en el colegio público, porque muchos de ellos no pueden pagar un curso en un instituto".*

- The flaws of Native-speakerism

Some criticism of having NEST in the English Classrooms in Colombia was also remarked by the participants. The most recurring one is the fact that this strategy was seen as an imposition rather than a proposal; since participants consider that the economic resources invested in the importation of NEST could have been used in more professional development programs for the teachers affiliated in the public sector. Especially in the primary school area, as they are expected to teach all the subjects including English.

Participant A: *"Pues no todo es color de rosa, porque claro los NEST son buenos y todo, pero ellos se van a ir y nosotros quedamos igual…y el gobierno no pensó en eso, ¿o sí? Mejor hubieran invertido todo ese montón de plata en capacitarnos para ser un buen recurso en el colegio, sobre todo a los de primaria que nos toca enseñar todo y algunos colegas no saben inglés porque son licenciados en otras áreas".*

Participant C: *"Como todo en este país nadie nos dijo que nos iban a reemplazar así, solamente los trajeron y los ubicaron y ya (…) y ¿a nosotros quién nos forma?, yo no sé si hay programas para ayudarnos a hacer mejor nuestro trabajo, y si sí, pues nadie nos avisa (…), y se ponen a implementar esto, pero no solucionan antes todos los problemas que también afectan el aprendizaje como la falta de recursos y materiales en los colegios".*

Participant B: *"Pueden traer todos los nativos que quieran, pero mientras no se solucione la cantidad de problemas en la educación, como por ejemplo los grupos grandes y el hecho de que los recursos no funcionan en el colegio nada va a cambiar (…) ellos tampoco pueden hacer magia (…).*

In addition to that, the amount of time dedicated to English limits the exposure to it leading to the knowledge of basic and repetitive vocabulary, a low level of communicative skills, and the fact that most of the natives do not speak Spanish. So, communication with them is a challenge, especially when other teachers or even the principals of the schools do not speak English at all.

Participant A: *"Nosotros apenas tenemos 3 horas a la semana en bachillerato y una en primaria, como se supone que van a avanzar en inglés (…) Los nativos sirven de apoyo en el salón, pero como los estudiantes saben poco inglés y ellos no hablan nada de español pues es muy difícil poder comunicarse con ellos (…) y pues, la verdad es que ellos no es que enseñen la lengua, ellos solo hablan y ya, porque son nativos no profesores".*

Moreover, teaching in Colombia is perceived as a low paid occupation with a low social status rather than a demanding intellectual profession, and the presence of NEST fosters that belief and make teachers feel inferior because most of students and parents prefer them due to their "correct use of the standard language". Most of those NEST are not trained teachers, meaning that they are only valued because of their mother tongue and not by their knowledge, this confirms the belief that any person without training can teach in Colombia, overlooking the teaching performance of NNEST who have even gone to doctoral school to gain expertise on the topic.

Participant A: *"Los estudiantes son más respetuosos con ellos porque los ven como si fueran de otro planeta, les dan cumplidos por todo, manifiestan que les gusta como hablan inglés mientras que a veces se burlan del acento mío… cuando ellos también lo tienen, todo el mundo tiene un acento, incluso en su lengua materna".*

Participant B*: "Aunque la principal función de ellos es ser apoyo en la clase, muchas veces la directora los pone a ellos a que dicten inglés mientras que a mí me toca enseñar arte u otras materias que yo no sé cómo enseñar porque no estudié para eso (…) entonces si siento que no soy valiosa para el área de inglés porque todo lo que yo digo lo tiene que verifican con los NEST, como si uno no fuera profesional en esto".*

Participant C: *"Yo pensé que iba a ser una excelente estrategia porque pensé que eran nativos que también eran profesores, pero sucede que son cualquier persona, incluso gente que aún no ha comenzado la universidad en sus países, osea, cualquiera puede enseñar en Colombia (…), no hay respeto por la labor docente, y pues básicamente ellos están aquí como en vacaciones, hacién-*

donos el favor de culturizarnos, mientras que si uno quiere enseñar español allá tiene que pasar mil filtros y probar que en el "tercer mundo" también hay gente educada, como injusto ¿no?"

Conclusions

Despite NEST's lack of training to teach, their manner of speaking is considered to be the correct linguistic model among the education community and this belief makes it difficult for many NNEST to trust their identities as legitimate English teachers, which leads local teachers to reaffirm their feelings of inferiority. Although NNEST have been directly affected by this situation, some other positive aspects can be highlighted such as the interest of students to learn a foreign language and to explore and to respect a different culture without forgetting about their own.

In terms of language instruction, students use NEST to verify the meanings of new vocabulary and to confirm the pronunciation of challenging words. Nevertheless, they are not a helpful resource for deeper grammar explanations because NEST are not teachers or language experts, but just people who are highly valued by their place of birth rather than by their knowledge of the language. Therefore, it is necessary that NEST that come to teach in Colombia are selected based on their professional qualifications and work experience related to teaching English as a foreign language.

Regarding the specific roles that both NEST and NNEST have in the English classroom, it can be concluded that NEST are mainly useful as immediate support in the delivery and the planning of the English classes, but they do not represent a personal reference for students, that is, local teachers are frequently approached by their students not only for academic purposes but also as counselors who help them cope with their personal struggles since local teachers develop a strong bond with students who see them as trustworthy adults. Lastly, it can be stated that although NNEST are capable professionals, more teacher development programs are expected by the teacher community in Colombia.

Limitations of the Study and Further discussion

It could not be completely said that the findings presented in this case study are the general feelings among NNEST in Colombia. In fact, it is pertinent to examine other perspectives from a more extensive sample of NNEST to have a wider overview of this emerging situation. Conjointly, a broader study involving students' attitudes and NEST experiences teaching in Colombia could also be conducted for further research and stronger outcomes. Finally, and attempting to propose a solution to this matter, the creation of learning communities must be encouraged to foster the constant reflection on teaching performance among teachers in the public sector to optimize foreign language teaching skills and practices, as well as to foster the importance of non-native teachers of English as a foreign language identity in a globalized world.

References

Ashraf, S. A. (2016). Identity Matters: Stories of Non-native English-speaking Teachers' Experiences under the Shadow of Native Speakerism.

Barletta, N. P. (2008). English teachers in Colombia: Ideologies and identities in academic writing. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, *68*(10–A), 4273. Retrieved fro http://ezproxy.library.uvic.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-99070-290&site=e-host-live&scope=site

Braine, G. (2010). Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and professional growth. New York: Routledge.

Colombia Aprende (2017). La Red de Conocimiento. Formadores nativos en Colombia http:// aprende.colombiaaprende.edu.co/es/bancodecontenidos/formadores-nativos

Fandiño, Y. J., Ramos, B., Bermúdez, J., & Arenas-reyes, J. C. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extran-

jera en Colombia New Discourses on Native and Foreign Language Training for Teachers in Colombia Abstract, *19*, 46–64. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.3

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthe And sustain teaching. Teachers College Record,103, 1013-1055.

Gómez-Vasquez, L. Y & Guerrero Nieto C. H (2018). Non-native English speaking teachers' Subjectivities and Colombian Language Policies: A narrative study. Profile: Issues in Teachers' Professional Development. 20(2), 51-64. http:// doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720

González, A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49–68. https://doi.org/10.17227/01234870.31foliosp

Hernández, F. (2008). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de Cali. Revista Lenguaje, 34, 217-250.

Holliday, A. R. (2005). The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford: Oxford University Press.

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, *60*(4), 385–387. https://doi.org/10.1093/elt/ccl030

Holliday, A. (2014). Native Speakerism, 1–5. Retrieved from http://eltj.oxfordjournals.org/citmgr?gca=eltj;60/4/385

Kachru, B. B. (1998). English as an Asian language. *Links and Letters*, 5, 89-108

Kubota, R. 2002. '(Un)ravelling racism in a nice field like TESOL'. TESOL Quarterly 36/1: 84

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act. TESOL Quarterly, 50/1.

Mahboob, A. (2010). The NNEST Lens: Non-native English Speakers in TESOL. Newcastle Upon Tyne: Cambrifge Scholars Publishing.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas ex-tranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN.

Ministerio, E., Nacional, D. E., & Formación, D. (2015). Resumen El siguiente artículo presenta las características que debe tener el educador colombiano según el Ministerio de Educación Nacional.

Pennycook, A. (2000). 'Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world'. Proceedings of the 4th International Conference on Language and Development. Retrieved 29 December 2005 from: http://www.languages.ait.ac.th/hanoi/pennycook.htm

Pennycook, A. (2002). English, Politics, Ideology: From colonial celebration to postcolonial performativity. In T. Ricento (Ed.), Ideology, politics and language policies: Focus on English (pp. 107-119)). Amsterdam: John Benjamins.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Snodin, N.S., & Young, T. (2015) Native-Speaker' Varieties of English: Thai Perceptions and attitudes.

Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Glogal Refom. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 11, 123-141. www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10551/11014

Viáfara. J, (2016). Self-Perceived Non-Nativeness in Prospective English Teachers' Self-Images.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 16(3), 461-491.https://doi.org/10.1590/1984-639820169760

Walkinshaw, I., & Oanh, D. H. (2014). Native and Non-Native English Language Teachers. *SAGE Open*, *4*(2), 215824401453445. https://doi.org/10.1177/2158244014534451

Capítulo 9

The Possible Identity and Recognition Changes that Students of English as a Foreign Language Seem to Have in the Monolingual Colombian Context

Angie Paola Molina Realpe[7]
Laura Camila García Albarracín[8]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Abstract

The identity and recognition in Colombia have been blurred under the globalization paradigm affecting the way in which Colombians perceive ourselves, how we represent the world through language and our behaviors as a consequence. From it emerges the concept of "linguistic imperialism" Phillipson (1992:1) where the English language seems to become universal and superior. In that way, the Colombian government has decided to implement the "Plan Nacional de Bilingüismo" without taking into account the social, cultural and economic factors of the country; making possible the visualization of how the English learning in a monolingual context (Guerrero,2008) can lead an identity replacement creating a hole where people do not think in a cooperative way for the development of the society in general terms. (Bedoya,2015). The present qualitative and interpretive research was carried out in a public school in Bogotá with fifth graders; using workshops, reading logs, field notes, focus group and video recordings for collecting data based on which this research aimed to create strategies that allow teachers

7 Docente en formación de lenguas extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, angieypipe27@gmail.com.
8 Docente en formación de lenguas extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, lauragarcia13767@gmail.com.

and students to explore their own identities and others one through the interculturality. The findings show how the culture-based workshops and the reading logs were suitably obeying the objectives with some students while they were not with others, besides they were enhancing students' participation and diminishing the lack of willingness to learn.

Keywords: Identity, recognition, EFL classroom, linguistic imperialism, the globalization process.

Introduction

The identity and recognition have been issues in trend due to the fact they affect the learning process, they influence and even shape how people see themselves and as a consequence how they interact with the world that surrounds them (understood as people, nature, academy, economy and so on). The identities could be shaped, modified and transformed by the social association a human being has. (Alhawsawi, S). Keeping this in mind, the students are not just part of the EFL (english as a foreign language) classroom, but part of the maths' one, an institution, a society, a family, a group of friends, etc. In that way, the student is a sister, brother, classmate, citizen of local places as well as global ones and so many other roles.

Arnett (2002) cited in Lamb, M (2013) argued that the globalization is having a profound effect on youth and even children because ´most people in the world now develop a bicultural identity, in which part of their identity is rooted in local culture while another part stems from an awareness of their relation to global culture' which could give us a notion about how the students within a scenario of language (the language considered as the system through which the human beings communicate and represent their world as well) that is strongly connected to other culture -in this specific case the American one, thanks to the current applied "Plan Nacional de bilingüismo"- might result in identity struggles and it would be difficult to know for the students which certain culture they belong to, or if they are a mixture of them.

Within the globalization paradigm, there is an aspect that emerges in the core: "linguistic imperialism" this theory well characterized by Phillipson (1992:1) cited in Barbarich (2012) is considered part of the relations between dominant and dominated cultures, where English has priority as dominant due to the campaign that the British Council started in the 20th century and the different alliances it had to complete its purpose: the vast majority of people nowadays speak english. Actually, there are more non-native speakers than native ones, and English become the language for communicating all around the world. In regards to this fact, the government of a huge number of countries adopted policies and included "English" as the mandatory language within their curriculums; one proof of that is the "Plan Nacional de Bilinguismo" here in Colombia which in spite of obeying the necessities, taking into consideration the social, cultural and economic factors of the country; it responds to the global interests and competences that as Colombians we should have.

The current government policies are framing the way in which english teachers teach which not surprisingly results in them having the power of creating and even imposing identities construction. (Hall,1995) cited in Nugrahenny, Z. (2010). Nonetheless, the environment, place where people live, ages and in regards to the EFL classroom itself, the textbooks, methodologies and so on, also become a way of struggling within aspects related to culture. So, once again students do not have a specific idea about where they belong to or if they are a mixture of cultures. As a result, there is a lack of acknowledgement of what we are, what we have and directly a lack of empathy and understanding of our own country, creating a hole where people do not think in a cooperative way or with a collective consciousness; besides this fact could emerge in the reason why there are difficult and enormously social problems in Colombia.

Since there it emerges a necessity of new and well-situated strategies that allow teachers as well as students' to explore other realities including theirs. Thus, this research project is describing two of the strate-

gies giving answers to those concerns regarding to the lack of collective consciousness in the light of concepts such as interculturality, identity, recognition globalization, linguistic imperialism, EFL classrooms and culture.

Research objectives

- To create strategies that allow fifth graders as well as teachers to explore their identities as Colombian people within a public school in Bogotá
- To foster collective awareness in children in order to reduce current and further social problematics
- To analyze how the globalization process and the "Plan Nacional de Bilinguismo" could affect people's identities and their behaviors as a consequence

Method

In order to carry out the objectives posed for this research project, the study proposes a qualitative method with an ethnographic approach. In first place, making use of the qualitative method, give us an approach to the real interaction with the stakeholders in order to "understand beliefs, experiences, attitudes, behaviors, and interactions" (Pathak, Bijayini, & Sanjay, 2013) the possibility to explore different aspects of culture and how the participants maintain or change the frames of their thoughts and actions. Taking into account that, the identity and recognition are issues that have strong relationship with social interactive studies, believes, experiences and so on, become the reasons why the qualitative method has a great importance into this research project such as Pathak, Bijayini and Sanjay, (2013) affirmed: "qualitative method gives voice to the participants in the study" and as researchers, allow us to be more connected with their ways of thinking, feelings and their culture. (Pathak, Bijayini, & Sanjay, 2013). In this way, Ethnography is "the in-depth study of a culture or a facet of a culture" which means that can take place in different societies, communities, social media and so

on, allowing to identify and explore how "various aspects of culture such as beliefs, values, knowledge, and skills, as well as power and control can be richly revealed using focused ethnography" (Wall, 2015). Thanks to this approach and with "the meanings that the members of culture live with" (Nyumba, Kerrie, Derrick, & Mukherjee, 2017), it was possible to delve more naturally and face to face how students understand the identity and recognition and how culture is the most influencer in how the identity is shaped.

Throughout the descriptive and interpretive process there were used workshops, field notes, focus group, reading logs and video recordings (interviews) for collecting data based on which this research aims to create strategies that allow teachers and students to explore their own identities and others one from a holistic point of view. For this research project were developed five stages that were applied in five lessons each one of two hours. In this way, the five lessons were divided into the following stages: pre-stage, acquisition, comparison, exploring and interviews (better known as the final stage: "finding my own place in the middle of cultures") in order to identify what were the students' perceptions and the reactions about different kind of topics related to cultural aspects in Colombia and United States of America. Based on that, each stage had a specific theme that was emphasized on superficial aspects of culture such as description of physical appearance and personality, sports, Halloween traditions and posters activity (Colombian identity), all of this focus on American and Colombian culture. Finally, one stage was focused on interviews, in this case, were chosen some students that talked to us about the experience at the end of the whole process that we carried out in the lessons that we applied.

Data collection instruments

Related to the techniques of data collection proposed for this research project were taken: Face to face personal interviews, focus group, reading logs and workshops. The first instrument, "face to face personal interview" was crucial because it allows "to explore the responses of the people to gather more and deeper information" (Sincero, 2012), as well

as to be more connected with the participants and collect data directly from the subject (face interaction). Continuing with "focus group", it was important because it worked as a backup of personal interviews. Using this technique, in the discussion, "researchers adopt the role of a "facilitator" or a "moderator." (Nyumba, Kerrie, Derrick, & Mukherjee, 2017) in order to know more about participants´ opinions, thoughts and also reactions around a specific theme or hypothetical situation. It is important to mention that this instrument provided us information that could not get in face-to-face interviews. Thirdly, the reading logs were the new and innovative data collection instrument in this process because as a technique, it gave the participants freedom in writing (Ochoa and Basabe, 2015) In this way, reading logs are the best path " to take risks, speculate, ask questions, express opinions, and build knowledge, giving students the ability to grow as strategic readers and independent learners" (Lyutaya, 2011).

Based on this, the reading logs were used as a strategy for engaging students and motivating them to read and write in regards and towards what they have contact with in life, having the opportunity to express, in an authentic and natural way, their thoughts, their feelings, their perceptions, in other words, "the logs are an opportunity for students to express their attitudes towards a text, reflect on their discoveries, and make connections between what they know and what they are learning" (Lyutaya, 2011). this without being afraid to be judged. Finally, a Workshop "is a single, short educational program designed to teach or introduce to participants practical skills, techniques, or ideas which they can then use in their work or their daily lives"(The community tool box, s.f), taking into account this, workshops allowed the participants to have a participatory role, working together, being more connected with a real experience throughout the different topics that were presented in each stage of the pedagogical intervention. It is important to be clear that this technique has limited time, it means that its application is around 45 minutes (each lesson) approximately.

All these techniques allowed us to connect the target subject (English language) with the main issues in this project (identity and rec-

ognition) and get the participants to be more interested in the whole of activities and interventions, and for us, as researchers, to be more connected with this research project.

As a conclusion, for data analysis and taking into account the data collection instruments there was extracted important information of the participants perceptions and opinions they gave us during the interventions, that allowed us to account for the different positions, beliefs, and thoughts that the students have about identity and recognition and how they understand its importance in our culture and in our society nowadays. In the case of face-to-face interviews and focus group, both allowed us to be attentive to the behaviors, actions, and answers that the participants showed during the interviews and interactions with others.

In the case of Reading logs, they were used as a technique in Spanish (written way) for the participants, where, it helped them to be more motivated to express their real feelings and experiences after each intervention, it was conducted with some introductory questions. Finally, the workshop was the technique with which the topics proposed for the research were applied, in order to propose different kind of activities such as games, reading, riddles, and dares, posters and so on, gave the students the opportunity to explore, in a deeper way, topics related to culture, identity and recognition.

In this way, this qualitative- ethnography research opens new opportunities and gave us other points of view to understand and comprehend some particular issues in social life and how the people "make sense of the world in everyday life" (Gurcum & Arslan, 2014). As Blomberg (2002) cited by Banu Gürcüm and Pınar Arslan, this type of research "provides ways for the researchers to "be present" for the mundane, the exceptional, and the extraordinary events in people's lives".

Pedagogical intervention

This study was conducted in a public school in Bogotá where the stakeholders were 12 children from fifth grade, ages between 10 and 12 years

old. It is important to clarify that during the sessions of development all children within two different grades (5A-5B) participated. Nonetheless, the facts that were taken for analysis belong to 12 of them, 6 from 5A and 6 more from the other grade.

The pedagogical implementation or also called "strategy" -obeying to the research objectives- was the union between some culture-based workshops and reading logs. As stated by Raffino the workshops are courses that aim to develop a talent or skill as quickly and as suitably as possible, that is, always being aware of the benefits that the organization (institution) will provide to its team (students) with these training tools. (2019). On the other hand, reading logs according to Ochoa and Basabe (2015) are physical spaces (notebooks, posters, etc) where the students have the possibility to express their ideas, feelings, and opinions in a relaxed way upon something they have read or even something they have learned, reading logs obey to a deeper reflection, instead of being focused -as the normal reading comprehension- on aspects related to specific details. Reading logs go beyond reading letter by letter, but they are a huge comprehension including our own interpretation.

Keeping that in mind, the intervention was divided into 5 stages that follow Liddicoat's proposal (2004) for increasing interculturality in the EFL classroom and that was developed starting in September and finishing in November 2019.

Before starting it is important to clarify that the strategies (workshops and reading logs) were a double-edge weapon due to they were useful as the way of increasing interculturality as well as instruments to collect data.

Pre-stage: In this part, composed of 2 hours, there was developed an activity that aimed to know the different perspectives students had about people coming from a variety of countries around the world. So, there were some readings written in posters that included information about American people, Colombians, Mexicans, German and so on; and also some information in regards to their physical features and personality. Based on those readings students had to draw in big pieces

of paper the person they had, which surprisingly resulted in drawings plenty of stereotypes overall about American people, even, some of the students did not draw according to the description they had on paper but depending on what they believe about how people from those countries supposed to look like. At the end of the session, the students presented the posters in front of others and tried to explain why they draw what they draw, based on those reflections the teacher was able to identify students' perspectives and use them as a frame for developing the culture-based workshops.

Finally, the 12 selected students who had the notebooks (reading logs) might write about how they felt throughout the session, what they thought and so on. In each notebook, there were some questions that pretended to guide students writing, but never limited it, those questions were in Spanish due to -as was mentioned before- the translanguage theory and its influence on students' perspectives, behaviors, learning, etc. At the end of each session, the teacher took the notebooks and add more questions depending on the topic to be in touch with.

Acquisition of culture: In this part known as "the first culture-based workshop" composed by 2 hours, the activities were related to sports. First, the teacher did a brainstorming that pretended to know which sports the students knew, what they knew about them (their apparel, ball, place, time, etc), then the teacher did a comparison between the sports that were originated in the USA and those that belong to Colombia and started explaining some vocabulary through drawing about the issues already mentioned. Once this was completed there was a discussion guided by some questions such as, why sports are important for our country? what is the difference between USA sports and ours? what are their traditional sports? what are ours? and actually, from the discussion, there was one question that caught our attention as teachers, why do they have more known sports than us?. As a result, some of the opinions the student gave were: "Los deportes de ellos son más conocidos que los nuestros porque el país es potencia", "allá hay más personas", "ellos tienen más dinero", "porque ellos son más avanzados", "porque

ellos tienen más tecnología".

Within this comprehensions, it is possible to mark off how students highlight USA culture, while they barely talk about their own country, even if we asked, they did not pay too much attention. At the end of the session, the students who had the reading logs full fill them for the next class, once again with some questions that pretended to guide and to give a look into their thoughts.

Comparison of cultures: In the third workshop of 2 hours that was based on Halloween traditions. In this workshop, the teacher presented to the students some traditional games in Colombia and the United States of America during Halloween celebration. Here, the teacher talked to students the story behind Halloween and showed them some vocabulary related to Halloween decoration. After that, the students had the opportunity to share their opinions on what they think about Halloween, where is Halloween born which and why do they like Halloween. To capture more concretely the idea, the students drew some pumpkins which they personalized under their perception about what means Halloween, taking into account both cultures. Continuing with the activity, the teacher chose the Traditional Colombian game, "Yermis", in order to bring students closer to our own games, traditions, and culture. At the end of the game, the losing team had to do some riddles and dares based on Halloween vocabulary gave at the beginning of the class, for example, " Day or night my bones are white, who I am?" to which the students responded "skeleton".

Finally, all of this allowed us to identify and understand, in spite of the fact that students didn't understand all the things that we said in English, they could answer correctly to riddles and performed the proposed dares well, due to they had the experience within the context.

Exploring cultures: In the fourth workshop of 2 hours that was developed there was an activity where they had to create a poster and represent some of the most important things about a country they like, what identifies it and so on. With these posters, we were aiming to show a

gallery for the English day applying all the knowledge learned and at the same time we were looking evidence about what they were able to perceive across the lessons, surprisingly, some of the students not for saying the vast majority of them decided to write and talk about Colombia and its representative things including their people, they highlighted the food, the traditional dances, fauna and flora, specific places such as Cartagena and of course the way people are, their physical and personal characteristics. Something crucial in this activity was that even if there were hundreds of other children and even teachers coming to see the gallery they spoke English since the start, they said: good morning, this is our poster, we are going to present… They were also able to present the information in a clear and accurate way, anybody told them to speak in English all the time but they did it because they wanted, they were motivated too and as proof, some children that never participated did it that day. At the end of this stage, they had not to full fill the reading logs because in the following stage they were going to face personal interviews.

Finding my own place (interview section): This part was developed in 2 hours, where the natural language (general conversation) was emphasized, nevertheless there were some questions that pretended to guide students´ perspectives without limiting them. The main purpose of these interviews was, first, the students share their experiences about all things that they learned in the previous stages and, identify how these interventions allowed to the students explore in different aspects about culture, which is strongly related to identity and recognition in order to foster collective awareness and how throughout that experience (pedagogical intervention) avoid social problems. In this order the ideas, the activity was conducted by of teacher in which were the 12 students in charge of the Reading Logs were participants in this interview section. Some question arose such as: what do they think about Colombia and its culture, what do they think of them as Colombians, what do they feel when they are talking of Colombia, how do they think that the people perceive Colombia, do they feel proud of being Colombian and what is the importance of culture in the society. All of these questions were made in order to reflect upon Colombia's culture understanding how from there

they develop as individuals and construct their own identity and how the students recognize themselves and Colombia as a fundamental part of shaping their identity.

This implementation conveyed some of the main constructs in terms of language acquisition and language teaching, as the conversation theory, which, as stated by Pask (1975) learning occurs through conversations about a subject matter which serves to make knowledge explicit. Conversations can be conducted at a number of different levels: natural language (general discussion), object languages (for discussing the subject matter), and metalanguages (for talking about learning/language). In this opportunity, the sessions were focused on the natural language conversation which addresses issues and matters from everyday life and context, so, across the sessions, students had the possibility to express themselves, their thoughts, their likes and dislikes about the content we were teaching even if they wanted to express in Spanish -issue that comes out from a well-known and in trend concept: "translanguage" where all the languages coexist-. Noticeably, as the topics discussed belong to a real context, students felt comfortable to participate -even those who never did it during months- and the classroom atmosphere started to be enormously different.

Talking specifically about language teaching approaches, the approach selected was "intercultural" which could be defined, according to Risager (1998:246) cited in Corbett (2003) as the idea that culture is best learned through comparison. Though the focus is on the target culture, the intercultural approach deals with the relations between the learners' own country and the country/countries where the language is spoken. It may include comparisons between the two and it develops learners' understanding of both. The aim is to develop learners' intercultural and communicative competences, which would enable them to function as mediators between the two cultures.

Findings

In the data collected through the different instruments, there are some issues and commentaries to highlight which obey and answer to the ob-

jectives of this research project: "explore students' identities", "foster collective awareness" and "analyze how globalization is influencing identity" as well as the research questions: "How do students' identities and recognition seem to be shaped during the process of learning English as FL in the monolingual Colombian context?" and "How do teachers facilitate the exploration process of identity in students' of EFL within the monolingual Colombian context?".

In the reading logs -as it was mentioned before- the first questions were looking for some of the perspectives before starting the pedagogical implementation, so, that students could express what they think in regards to Colombia and USA in general terms, thus:

Questions	Answers
¿Qué sabes de Colombia?	S1: "Que es muy bonita, tiene unos bailes típicos. A mi me gusta mucho la cumbia es muy bonita y muy divertida de bailar. Hay muchisimos bailes, su cultura es muy bonita, su comida deliciosa, su creatividad y esa fuerza de seguir adelante. Son caracterísiticas de aquí". S2: "Colombia es grande en fauna y flora, es exportadora de café, banano, oro y petroleo" S3:"De colombia yo se que todos los años existen mas engaños pero el lado bueno es que estoy felíz de mi país por su historia y gran libertad, ademas existe la ciudad amurallada sus islas y sus grandes ciudades"

¿Te gusta ser colombiano? ¿Por qué?	S1: "Si porque tenemos un idioma muy bonito aunque en algunos casos no lo sepamos utilizar. Por su comida es muy rica. Porque hay mucho talentos sea somos muy inteligentes y por sus lugares turitiscos, por sus playas, monumentos, etc. Es muy bonita, mucho, mucho" S2: "No no me gusta ser colombiana x´q aqui en colombia hay mucha corrupcion y demas cosas que no me gustan" S3: "Me gusta ser colombiano porque mis antepasados son grandes compatriotas que pasaron por demasiados compliques con su educación"
¿Hay cosas que no te gusten de ser colombiano?	S1: " No hay nada que me moleste de ser colombiano ya que naci aquí, aprendí a jugar y a leer" S2: "Sí, que nuestro país no es desarrollado en dinero" S3: "Si, por su gran mal en todo lo que nos rodea tal vez haya una gran población pero muchas personas de esa población es malvada"
Si tuvieras la posibilidad de ser de otro país, ¿Cuál sería?	S1: "Si tuviera posibilidad me gustaría ser de españa, me gusta su idioma, me gustaría conocer más su gastronomía. Conocer su cultura, sus bailes, etc. Y además es de otro continente y su idioma me gusta mucho" S2: "De estados unidos" S3: "E.E.U.U: Estados unidos es un país extranjero, yo realmente quiero ser de allá por los extranjeros y porque podria hablar Inglés todo el día"

¿Qué crees que nos identifica como colombianos?	S1: "Lo que nos identifica es que no nos rendimos tan fácil somos trabajadores y madrugamos todos los días" S2: "Nos identificamos como Colombianos por nuestra libertad de los Españoles y por unas islas maravillosas tambien porque es el unico país de sur America que tiene dos fronteras maritimas" S3: "Lo que nos diferencia de ser Colombianos es la recocha"
¿Qué sabes de estados unidos?	S1: "Que les gusta mucho la comida chatarra, que de allí biene halloween, tiene monumentos muy conocidos como lo es la estatua de la libertad y el monte rushmore y tiene presidentes muy conocidos" S2: "Que EEUU ya es desarrollado en plata" S3: "Tambien se que en Estados unidos esta la dama de la libertadad ademas allá vive mi tio de parte de papá. Ademas alla es muy bonito, son estrictos, son limpios, no hay casi corrupsion tambien casi no hay ladrones"
¿Te gusta ese país? ¿Por qué?	S1: "No porque la comida es en latas y es chatarra y no es natural. Y no hay mucha diversidad. Y pue no me gusta que hay tornados por eso no me guta" S2: "Si porque hablan inglés" S3: " Me gusta Estados unidos porque al aprender Inglés en un futuro me lleva a viajar a otro país y aprender el idioma"

¿Qué crees que identifica a los estadounidenses?	S1: "Que son altos, algunos flacos, pelimonos, comen mucha comida chatarra y la mayoria de la población es obesa. A y su idioma". S2: "Yo dije que todo los identifica pero sobre todo los Idiomas, lo limpios y lo millonarios" S3: "Lo que los identifica es que ellos al saber Inglés pueden sacar beneficios en otros paises"
¿Te gustaría ser estadounidense?	S1: "No porque podría ser obesa y no encontraría lo que puedo encontrar aquí" S2: "Si me gustaria ser estadounidense por que seria mas facil aprender otros idiomas y por la comida y cultura" S3: " Si porque podria hablar con miles de personas y podria venir a colombia como un extranjero"

Figure 1. Before starting the pedagogical implementation: students' perspectives

In the previous chart, it was possible to notice and consequently to analyze how some of the students had a deeper understanding of our culture while the majority of them had not; actually, they had more knowledge about the USA and its culture. Which as stated by Arnett (2002) cited in Lamb, M (2013) has a strong relationship with the fact that the globalization is having a profound effect on youth and even children, because, nowadays, they are a mixture of their identity being a local citizen as well as a global one. Also, it was possible to see how some of the students conceive the USA as the country they should belong to, while Colombia stays marginalized because we do not speak English, we do not have enough money and so on. So, effectively and obeying the research questions it seems to be an identity replacement thanks to the governmental policies for teaching (Plan Nacional de Bilingüismo) but also, due to -as was already mentioned- media (tv, computers, smart-

phones, etc).

Secondly, in the middle of the pedagogical intervention there were some questions in the reading logs that were answered by the students in this way:

Questions	Answers
¿Qué has aprendido de nuevo?	S6: "He aprendido sobre los deportes que hay en Colombia y USA, de lo importantes que son para cada país. De donde viene Halloween y juegos típicos de cada país. Y no solo eso si no que cada país tiene muchas cosas importantes y especiales" S7: "Nuevas tradiciones del mundo"
¿Qué te gustó de lo que aprendiste? ¿Qué no te gustó?	S6: "Todo estuvo muy divertido, los deportes, los juegos, todo muy divertido" S7: "El día de los muertos, me gustó todo"
¿Sigues pensando igual que antes con respecto a nuestro país y a USA?	S6: "Sí, sigo pensando lo mismo" S7: "No, ahora siento que quiero más a mi país"
¿Cómo te sentiste aprendiendo sobre la cultura de otro país?	S6: "Me he sentido entretenida, curiosa y emocionada de saber sobre las cosas de otro país" S7: "Bien porque si viajo a esos países no ofendere a su region"
¿Consideras que aprender cultura de otros países es importante? ¿Por qué?	S6: "Si porque cuando otra persona de otro pais quisiera interactuar con nosotros va a ser mucho mas facil hacerlo con el y hablarle de cosas de nosotros" S7: "Sí para no faltar al respeto"
¿Qué te gustaría aprender de la cultura de USA y de Colombia?	S6: "Me gustaría aprender sobre la biodiversidad" S7: "De mi país saber edel delfin rosado y de USA, la comida"

Figure 2. In the middle of the pedagogical implementation

Considering the information above, throughout the pedagogical implementation it is possible to see how some of the students changed their minds, for instance, the student #7 at the initial part of the process showed a particular interest in being foreigner, in being American; nonetheless, once she had contact with the stages she expressed: "No, no pienso lo mismo, ahora quiero más a mi país" which answers to one of the main objectives of this research: EXPLORE. Therefore, according to the intercultural approach selected for teaching that aimed to give a look into the target culture as well as the mother tongue one, as a strategy for increasing the awareness; it is possible to say that the goal was achieved: "Si porque cuando otra persona de otro pais quisiera interactuar con nosotros va a ser mucho mas facil hacerlo con el y hablarle de cosas de nosotros" Student #6 opinion. Here, we see that the student was able to understand two different perspectives, (s)he was not just thinking about the other culture but also his/her own which lead us to frame how the workshops applied, together with the discussions and the reading logs allow, effectively and accurately, the exploration process, the interculturality, and the consciousness. Although some students did not cross through the same understanding or process, which comes out in the fact that even if the strategies here suggested are suitable for some people, they could not be suitable for all.

On the other hand, students expressed how being in contact with aspects related to the culture within the English language class, make them feel excited and motivated: "Me he sentido entretenida, curiosa y emocionada de saber sobre las cosas de otro país" Student #6 opinion. Another fact that backs this hypothesis up leans on the field notes we were taking across the sessions and that -as it was mentioned- some students that did not use to participate, decided to do it almost coming from nothing. So, it would be possible to state how interculturality not only increases the collective consciousness-awareness but it also increases the motivation. (Apple, Da silva, Fellner, 2013).

In the interviews done at the end of the pedagogical implementation, it was possible to identify some important aspects that are functional for giving an answer to the two research questions of this project,

analyzing which and how was the impact of the workshops and reading logs in the stakeholders. Based on that, the questions in the interviews allowed us to consolidate and understand how the English language was a bridge that allowed to the students explore their identities taking into account their culture context, how the students recognize the advantages and disadvantages of their own culture but at the same time recognize other cultures and finally how the workshops and reading logs were a suitable strategy to give an account of this change in perspectives that students had, the opportunity to know and explore other customs, traditions or lifestyles of other cultures but at the same time know and explore their own.

Taking into account was mentioned, this part was the frame in the last Liddicoat's principle "Finding my own place", where some questions were asked in the interviews but their purpose was not to be fully answered but to serve as a guide in the conversation with the students. It is so, that the first topic that was discussed with the students was that if they thought that the people (Colombian)wanted Colombia where students expressed: "yo creo que si la quisieran no hicieran tanta maldad, tanto daño, no robaran fueran amables con los ciudadanos… y a veces lo que colombia tiene es que lo critican por el vestir" or "no pienso que lo quieran mucho porque he visto que aqui en colombia han tratado mal y no cuidan bien el ambiente con los autos, pero he aprendido que si lo quieren por sus culturas".It can be shown that the students' perspective about "wanting" a place starts first in how people behave, how they take care of what they have and how they show it to others. One of the question was related to "Colombian proud", there are some students´ opinions: "yo me siento muy orgulloso de ser colombiano por todas las cosas que tiene sus ciudades, su gran reconocimiento y todas las clases que hemos aprendidono ha identificarnos mas como colombianos" , "si porque ser colombiano no solo significa tener buenas costumbres si no que tambien significa estar en una muy bonita ubicacion , porque una ves me dijeron que nuestra ubicacion por fauna y flora es muy bonita pero me siento orgulloso de que ser colombiano signifique querer a nuestra patria mia y hacer lo que sea por ella". This is how to recognize

what are those thing that identify us as Colombians is not easy, because there are plenty of things to say, but it all begins with wanting to recognize ourselves with everything we have and what is the importance that all us give it. Another thing that was possible to notice here was how the interculturality allows people to recognize themselves as part of a culture but also to recognize in other cultures what identifies them, thus creating cultural connections. We can see this in the next example: "me siento orgullosa de ser venezolana y sobre lo de Colombia si me siento identificada porque tiene cosas de que osea que son parecidas de donde yo vengo como los bailes, la gente y los lugares". Another of the concerns that arose was whether they thought Colombians would prefer to live in another country, to which the students responded: "si ellos quieren visitar un pais ellos tiene que durar harto tiempo para visitarlo, explorar sus culturas y pues todo lo que tiene alrededor de ese pais", based on that, this opinion show us that wanting to know other cultures, travel or live in other types of customs is not bad but if it becomes necessary to know why we really do it, that is what caught our attention and made us want to choose it, in other words, explore much more in that new culture what do we want to know.

Finally, the relationship of English with the culture and identity that people witness and explore day by day was the last of the concerns discussed, here the students had the opportunity to comment on how English could be used as a way of expressing who we are, to show our culture and how important is culture in society. some students expressed: "Ahora me gustaria conocer mas de estados unidos para que cuando yo vaya a Estados Unidos pueda saber y pueda decirle a las demas personas como es la cultura de bogota y asi" and "si es importante la cultura porque nos ayuda a identificarnos como colombianos, o estadounidenses o del país que seamos". Learning another language (English) gave students the opportunity to explore and learn more about their culture, to have the ability to say and understand that through English it is also possible to show different aspects of that culture that identifies them, to know what they did not know but that it was there, to express how different we are but that it is that difference that allows us to recognize.

The end of this process let us see how the perspectives opinions, beliefs, and behaviors of people are related to everything they live, experience and allow themselves to know. Feeling identified with something, with someone or with a culture has its process, because not only is saying "I am" but also understanding "why I am", "why is this because I am"?.

"Ser colombiana me ha dado algo especial, que puedo valorar a las otras personas que tengo a mi alrededor y Colombia tiene muchas cosas bonitas, que le agradan como las comidas cosas asi"

Discussion

The work gives a close look into the identity and recognition in the EFL classroom as issues that affect the learning process and that currently are strong shaped by the globalization and the government policies such as "Plan Nacional de Bilinguismo" being these enormously far from the Colombian context; awakening the interest and the need to implement new strategies that are "suitable and accurate" in regards to the country and its culture and to the consequences that teaching English has been having on children and youth.

The creation of workshops and reading logs that are culture-based and guided under the interculturality became the space where students felt motivated for learning another language -English- and a scenario in which they could express freely what they think, feel, enjoy, etc.

So, the English class throughout the process of acquiring, comparing, exploring and finding myself as a mixture, or as part of different cultures; became -for some students- the opportunity of being closer to other realities, even of their own country, things they normally ignore in the daily life, fostering the collective awareness and possibly reducing social problems.

As teachers, we have grown personally and professionally thanks to this experience because the work gave us the chance to understand deeply what identity and recognition mean even for ourselves, English teachers, of this century, under an enduring globalization process and

imperialism in terms of language, power relationships between poor and rich countries and all away long since there. Also, it enriches our experience in the field of teaching and trains us to face the different difficult and varied scenarios that a country such as Colombia could have. So, it is possible to affirm how this research project not only modifies students' way of thinking but ours, making us aware and critical about the challenge this century is bringing and how we manage to handle it.

References

Alhawsawi, S. (2015). The influence of identity on students' learning experiences in an english as foreign language programme in a Saudi Medical university. *ResearchGate*, 1-23.

Apple, M., Da Silva, D., & Fellner, T. (2013). *Language learning motivation in Japan.* Multilingual matters.

Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 215-234.

Barbarich, E. l. (2012). Imperialismo linguistico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003). *Linguistica*, 169-196.

Beauchamp, C., & Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 175-189.

Bedoya, A., Gordillo, L., Romero, L., & Stiglitch, R. (2015). Colombian cultural identity in the teaching of english as a foreign language. *Opening writing doors*, 52-80.

Collazos, M., & Gómez, F. (2016). The construction of learners' identity from a social perspectives and the effects on their language learning investment. *Hallazgos*, 105-122.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english.* Sydney: Multilingual matters LTD.

Gómez, J. C. (2012). Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse. *Colombian Applied linguistics*, 60-76

Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: what does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism? *Profile issues in teaher professional development*, 1-30.

Gurcum, B., & Arslan, P. (2014). The importance of ethnographic research in textile design. *ResearchGate*.

Lamb, M. (2013). Cultural challenges, identity and motivation in a state school EFL. *International perspectives on motivation*, 18-34.

Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: principles for practice. *New Zealand english teacher*, 17-24.

Lyutaya, T. (2011). Reading logs: integrating extensive readings with writing tasks. *English language teaching forum*, 26-34.

Nyumba, T., Kerrie, W., Derrick, C., & Mukherjee, N. (2017). The use of focus group discussion methodology: insights of two decades of application in conservation. *Methods in ecology and evolution*, 20-32.

Ochoa, O., & Basabe, E. A. (2015). Reading logs and literature teaching models in english language teacher education. *How*, 37-53.

Pask, G. (1975). *Conversation, cognition and learning: a cybernetic theory and methodology.* Elsevier.

Pathak, V., Bijayini, J., & Sanjay, K. (July de 2013). *PMC US national library of medicine.* Obtenido de PMC US national library of medicine: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3757586/

Raffino, M. E. (11 de Octubre de 2019). *Concepto.de.* Obtenido de Workshop: https://concepto.de/workshop/

Sincero, S. M. (19 de January de 2012). *Explorable.* Obtenido de Personal interviews survey: https://explorable.com/personal-inter-

view-survey

The community tool box. (s.f). *Community tool box*. Obtenido de Community tool box: https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/structure/training-and-technical-assistance/workshops/main

Wall, S. (2015). Focused ethnography: A methodological adaptationfor social research in emerging contexts. *Forum: qualitative social research*, 1-15.

Zacharias, N. (2010). Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom. *ResearchGate*, 26-41.

Capítulo 10

Trans-gressive Perspectives in ELT Classroom Formation

Pedro Cabrejo[9]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Abstract

Universities are hyper-regulated spaces in which, in an invisible way, there are spaces of censorship in the production of knowledge and the selection of topics of interest for research and learning. Pre/ service teacher formation has constituted a whole scenario of being, in which the gender diversity and especially Transgender is not contemplated. Thus, proposal is main focused on what is happening with university structures, at least in the aspects related to the pedagogy of gender, specifically transgender. The monolithic construction of who supposed to be "The English teacher" is an evident problem in the initial teacher formation; Teacher formation is dis-gendered, denies not only the existence of "genders" but moreover the existence of Transgender "individuals" in classroom. Additionally, by looking into elements that have been left unattended or unsaid in previous works concerned with the integration of transgender teachers' & students' personal and professional, this research will be an ally ship in the consolidation of the future transgender teachers' identity.

Key Words: transgender, teacher formation, transgender teachers, teaching transgender

9 Estudiante Doctorado Interinstitucional en educación DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: pacabrejor@udistrital.edu.co

Introduction

The main purpose of this document is to share with the audience the findings gotten after I did my Doctoral internship in Boulder school of education form Colorado's University in Denver. My intentions as visiting student were based on research about the human and professional experiences in learning and formation with professional development teacher education.

Another personal purpose was to inquire about class plans & curricula, projects, procedures and experiences to train former teachers in Queer pedagogies; Colombia is lacked in literature. The aforementioned in terms of getting information to comprehend and understand inclusive (international) educational policies (gender wise / transgender wise) and to understand specifically issues related to professional development (in-service / pre-service) transgender teacher education.

It is of paramount importance in my close context to sensitize teachers, aiming to inform on how to coexist in harmony with the diversity of our students in the educational and formative contexts, giving proper attention and assistance to the students who suffer silently, without having at the present time an alternative other than hiding themselves inside the social precepts of heteronormativity.

Statement of the problem

The major incentive of this document arises after one male student arrived to my classroom wearing women´s clothing, immediately I broke down with fear, I could not understand what was happening. In the classes I have taught so far, it never has happened before, the monolithic perception I had about gender was evident, I did not understand what to do, I blushed and felt really uncomfortable, my attitude produced the same reaction in my student. The class continued and at end with the purpose to lessen my student's discomfort, I decided to talk with him/her.

This transgender student explained me that "he" was in a personal, psychological and physical journey of sex reassignment to become "she",

and asked me if I had any problem in letting him attending my class characterized as a woman; my answer was "no problem at all". Nevertheless, some days after I heard this student had an incident with a teacher who was not open minded with this kind of situations, and the student felt humiliated and disappointed so decided to drop out. At this point, I understood that these students are alone and "we" teachers need support, it is necessary to give "us" proper formation and assistance.

During my experience as language teacher, I have found particular cases of some young transsexual students who are facing the same problematic cause of their condition. This besides produce drops out, is creating a sense of despair and impotence in all academics concerned to support and improve students' lives. Therefore, it is my prior interest to conduct the research on these students, taking into account different approaches, specific experiences, and life stories of successful transgender people, in order not only to reinsert those students in the academic field, but also to make them visible in the academic contexts.

Hence, the present proposal foundations are rooted on the human and professional understanding of the experiences in learning and formation of the future transgender ELT teachers. The aforementioned, in terms of inform and sensitize teachers (including myself) about what being a transgender individual means, providing through transgender students' lives experiences, a source not only to understand them, but also an opportunity to rise their silenced voices, to make them visible. In sum, this proposal aims to inform on how to coexist in harmony with the diversity of our students in the educational and formative contexts.

State of art

I have been former teacher for 22 years and always I have stood up for human rights as well as LGBTQ rights. After doing an archaeology and a profiling exercise in terms of finding theoretical support and foundations about transgender education, what I have found is a scarce availability not only in sources to teach transgender topics in our south American context, but also in literature that promotes transgen-

der people rights. On the other hand, in United States and Europe the availability of material is plentiful. Thus it is necessary to think on how to re-structuring the normalized pedagogical praxis in our context, working to break with the dualistic canon and heteronormative universalisms; "Pedagogy could elicit ethical reactions that were able to reject the normalizing conditions of origin and fundamentalism, those that reject submission", (Britzman, 2002, p. 37).

In terms not only to read about transgender pedagogies but living this pedagogies face to face I went to United States, as well to feed my strong interests about gender formation specifically on how they work with transgender integral development in educational programs. Thus, in the next excerpts I expect to present a reflection on transgender and sexual diversity in schools and Universities in USA, particularly focused on sexual harassment and sexual diversity issues. I am going to be focus primarily on how schools teach about gender and sexuality in the curriculum or in the hidden curriculum, and finally I am going to highlight about some policies and laws that provides support in the School, promoting with these more inclusive practices and safe environment academic places.

There is a curriculum on gender and sexualities in all U.S.A Schools, whether it's explicitly taught, or implicitly learned through the daily basis and practices in the school. For example, the structures of the school often teach very explicit messages about boys and girls through very segregate spaces and activities, through gender hierarchies. Meyer (2010). In the schools I visited in Boulder, I saw elementary school teachers are primarily female identified, and the principals or superintendents are primarily men identified. It was also noticeable many schools districts adopt severe dress codes that have very particular restrictions on boys' bodies and girls' bodies, and the schools form reinforcing in certain way of being a boy or certain way of being a girl.

In elementary schools I saw the hegemonic perception of gender duality; this in playing out and imaginary play, dress up, clothes that

there are available, and how students are encouraged to take on certain roles and the way they talk about gender roles or identity in schools. According to Meyer:

> "…family structures are included in the school's curriculum talking about boys always getting girlfriends or girls always getting boyfriends, as well as another kind of language that according to "U.S.A laws" falls on the category of teasing or bullying often reinforcing gender norms expectations as well as heteronormative norms, showing that every child ought to be heterosexually attracted and identified".

In secondary schools, I evidenced the previous situations even more explicitly because identity often takes the form of sexuality education, so also focuses on aspects of reproduction and not about relationships and identities. For example, biology classroom focuses on organism and how they are sexed like male or female and not focusing on how a man or a woman could be in human diversity. They also have a lot of school traditions such the proms parties or Valentine's Day, that are very heteronormative, and if students don't fall into those easy categories would be very difficult to fix and they will be isolated.

As well as talking about dating relationships, bullying and harassment are very prominent because gender insults and homophobic attacks, this is evidenced in the interviews I did to teachers, homophobia is quite prevalent in schools. So what we know through these examples of the hidden and official curriculum is that our following lessons should be incorporating all students life's in the curriculums so they will learn about gender roles and stereotypes not only from our schools but through what is happening in our societies.

Other example of hegemonic teachings I evidenced in schools is for example the girls who look more feminine, who are into fashion, or wearing makeup ought to be attracted to boys, muscular boys who are strong and are involved in sports or have dominant personalities, and so on the way around. Those tend to be the most value through popularity, the way the dress code are written, who gets targeted for bullying and

harassment, these aspects really reinforcing these concepts of masculinity and femininity.

As I mentioned, heteronormativity is also through boy- girl relationships being, it is seen as the only possible romantic relationship. The classes are based on this patterns, as well as teachers who talk only about his wife or spouses really show one form of conceiving a family, reinforcing the dual heteronormative concept of gender.

The gender binary and cis-normativity is also reinforced through sex segregated facilities, so students who are transgender, or non-binary have a hard time trying to find spaces in school which be safe for them, where they are able to fully participate. Especially in sports; the schools have very strict guidelines about who can participate and who cannot. Certain kind of male teams or female teams and there's as minimal as any acknowledge or support to the students who are transgender or not binary because of this structures and policies.

Cause of this practices that silently turns into homophobic harassment and bulling, some students have ended up their lives. As a result of the problematic mentioned, different governments as example California created bullying and harassment policies and now require teachers to intervene when they have to do so, and also required to schools increase they reporting and intervention times, now there are important laws and policies changing and impacting students' lives in California schools.

In places like in Colorado as well have there been some cases to exemplify, for example a small six-year-old transgender student in elementary school, when she was enrolled in kindergarten she can't get access to the restroom system because the school didn't allow her, so their family sued the state. She had to attend for some time to homeschooling while the state failed the law against the school, thanks to a law passed in Colorado in 2008 which prohibit discrimination on the bases of sexual orientation and gender identity in public places, this case was decided in favor of the family. They found that the school district

acted discriminatorily denied, and quoted the girl the full and equal enjoyment of the good services, facilities privileges advantages or accommodations, in any school she decided to attend due to her sex sexual orientation.

After this short review I want to introduce the federal and national laws and practices are taken up in United States in favor of gender identity and sexual orientation;

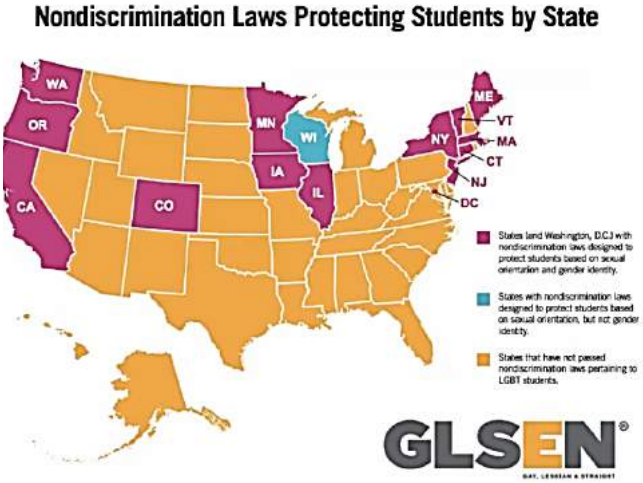
Tittle 9: was passed in 1972; "No person in the United States shall, on the basis of sex, be excluded from participation in, be denied the benefits of, be subjected to discrimination under any education program or activity receiving Federal Financial Assistance".

This law is most commonly known for increasing funding the whole host against sex-based discrimination. For example in 2010, the officers for civil rights created a document called "dear colleagues letter" which is basically guidance on how a schools should interpret and apply in this case the **title 9**. In what this says is specifically title 9 prohibits harassment for both female and male students regardless of the sex of the harasser, and it also includes aggression, intimidation, or hostility based on sex or sex stereotyping, for not acting masculine as a few boys, or feminine as a few girls, or for making fun of a transgender or non-binary Student.

It also goes on the side that can be sex discrimination if students are harassed either for exhibiting what's is perceived as stereotypical characteristic for their sex or failing to conform to stereotypical notion of masculinity and femininity. It also prohibits sexual harassment and gender-based harassment off all students regardless of the actual precise sexual orientation or gender identity of the harasser or target. So even though sexual orientation is not federally protected for discrimination the way **title 9** now has been interpreted, allows to protect students to be untargeted for anti-gay harassment, because a feeling to confirm to sex stereotypes, or because of the way people are perceiving their sexuality.

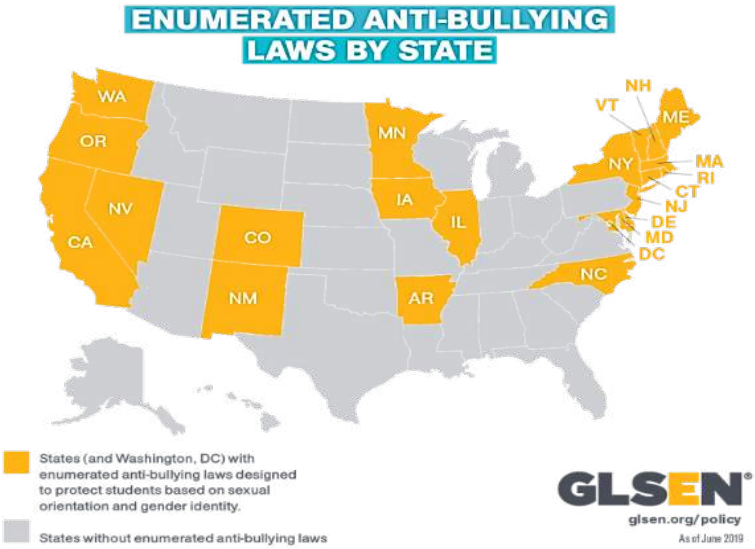
On the other hand, on the national level, the next chart of the landscape of significance variation from state to state on what is protected in the nondiscrimination laws. The states here in this map "in pink" do have explicit non-discrimination laws that protect students based on sexual orientation and gender identity. All the other yellow States do not have explicit none discrimination laws that will protect a gender and sexual minority students or students who are identified as gay, lesbian, bisexual or transgender. Wisconsin represented in with blue, has sexual orientation protection but does not specifically protect against discrimination based on gender identity.

Chart 1. Nondiscrimination Laws Protecting Students by State



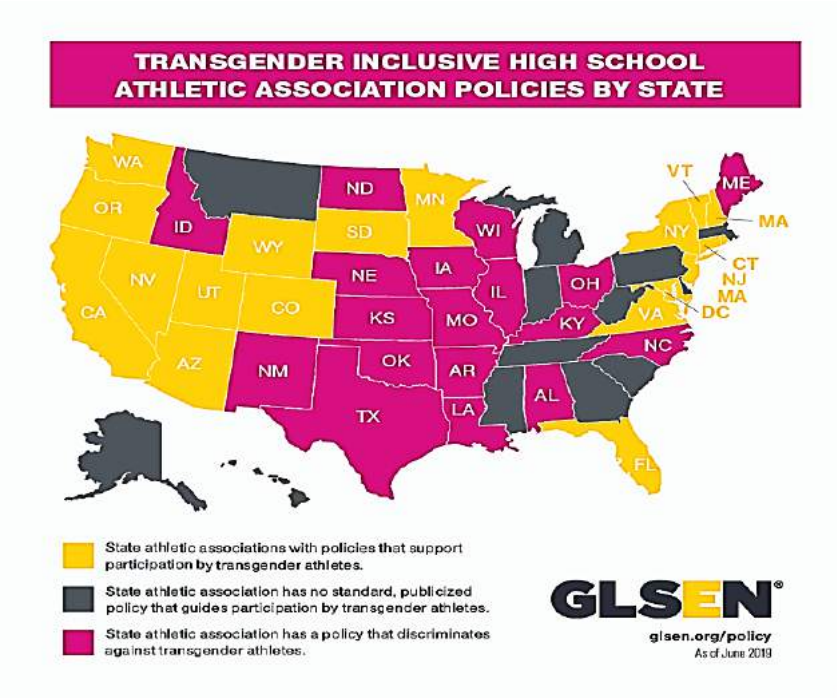
In the following chart, there is also "entail bullying laws", they are enumerated, that means they have a specific list of categories that are protected from and bullying behaviors or all of this against. States in yellow have specific laws against bullying that include prohibitions for bullying based on sexual orientations and gender identity, and research indicates that if you have these explicit enumerative protections, the incidents of bulling harassment in that states are lower, and students generally feel safer than in States that do not have this enumerated protections.

Chart 2. Enumerated Anti-Bullying laws by state



Finally, according to GLSEN's national network that advocates LGBTQ rights and especially for policies that ensure those transgender students can participate in sports on a team or in competition based on their gender identity. In the next chart appears the states indicated in gold have athletic association policies that support participation by transgender athletes.

Chart 3. Transgender Inclusive High School Athletic Association Policies by State



These 19 states (plus the District of Columbia) are: Arizona, California, Colorado, Connecticut, Florida, Maryland, Minnesota, Nevada, New Hampshire, New Jersey, New York, Oregon, Rhode Island, South Dakota, Utah, Vermont, Virginia, Washington, and Wyoming. The 18 states indicated in magenta have policies that prohibit participation by transgender athletes. They are: Arkansas, Idaho, Illinois, Iowa, Kentucky, Kansas, Louisiana, Maine, Mississippi, Missouri, Nebraska, New Mexico, North Dakota, Ohio, Oklahoma, Texas, Virginia, and Wisconsin.

Conclusions

This exercise besides allowing me to know what are the current policies in LGBTQ rights and laws in the United States as well as frame these policies, leaded me to the surprisingly conclusion that in U.S.A there are still many states in which LGBTQ rights are an utopia. Based on this experience I framed the objectives, methodology Epistemic and ontological position in my current research, always pointing on how to improve and cause a positive change in transgender students' lives in my country.

It is claimed therefore not only investigating the policies and special plans in our country for this population but also promote their rights. It is important to think that young Transgender students deserve a well-considered valuation of equality and rights as it is defined in - The Universal Human rights Declaration – which includes among others, the right to the education, identity, safety, free association expression, health and family, all the relevant ones enclosing and applicable to the rights of the transgender youth.

General Objectives

Bearing in mind all the done and all the mentioned so far, I sate forward the general, specific objectives, the research questions, sub questions, the ontological, epistemological stand of my proposal, the suggested methodology, and finally, the reason why the population of my research will receive the characterization of subjects.

• To comprehend the human and professional experiences in learning and formation of the future transgender ELT teachers.

• To understand from the learning and teaching field the formative experiences of the future transgender teachers in terms of rebuild the South's concept of gender.

Specific Objectives

• To describe how the canonical stands have strengthen former teachers lacks and prejudices.

• To characterize how transgender students have been dis- gendered, dis politicized, decontextualized of their right of being.

• To identify how transgender students have been normalized through hetero normal teaching practices and grand narratives.

• To analyze personal life histories of transgender students and teachers

• To make visible through the teaching and learning formation, transgender subjects in classroom

Methodology

According to Amundson (1983) "all research work relies on a certain vision of the world, epistemological reflection is, therefore, consubstantial to any developed research. The epistemological reflection is imposed before any researcher of social sciences that intends to carry out a rigorous investigation, because it allows assuring the validity and legitimacy of an investigation". (p.14)

In addition Roth (2019, p.187) asserts that choosing an interpretive epistemological position assumes that the researcher interprets the empirical reality in the terms interpreted by the observed subjects. If this meaning created inter-subjectively is accepted as an integral part of the subject, the researcher must collect the information that describes both the data and objective facts and the subjective meanings that trigger the behavior. The concepts defensive barriers and organizational learning can approach paradigms of phenomenological sociology, which focus on the postulate of "subjective interpretation". Taking into account the previous considerations I will apply in my research mix method; thus the best approaches are Heuristic research & Deconstructive Feminist Epistemology.

Heuristic Research (Douglass & Moustakas); Heuristic research is defined as "a search for the discovery of meaning and essence in significant human experience" that illuminates "a focused problem, question, or theme" (Douglass & Moustakas, 1985, p. 40). The term "heuristic" originates from the Greek word heuriskein, meaning to discover or to find and "it refers to a process of internal search through which one discovers the nature and meaning of experience" (Moustakas, 1990, p. 9, emphasis added). This internal search refers to the intellectual, psychological, emotional and spiritual aspects of the researcher's and the participants' self-discovery process. In heuristic research Moustakas (1990) outlines six phases that heuristic researchers go through, which are as follows: initial engagement, immersion, Heuristic research begins with the "initial engagement" with a topic or question. According to Moustakas (1990), during the "initial engagement" phase the task is to "discover an intense interest, a passionate concern that calls out to the researcher" incubation, illumination, explication, and creative synthesis.

Deconstructive Feminist Epistemology (Butler) involved in revealing invisible or naturalized aspects in the hermeneutic interpretations, under sexist canons that have permeated traditional sciences. The important thing to note about this methodology is that Social Sciences come to the interpretation of the experiences of the subject, of the inter subjective relations or of the communicative processes, to understand reality, distancing themselves from the criteria of objectivity, validity and reliability that have predominated in positive science, repositioning unprecedented and sensitive methodological practices that incorporate a deconstructive and comprehensive view at the same time.

Epistemological Positioning

Setup, 2005, cited by Stanford Encyclopedia of Philosophy, (2018), defines epistemology "as the study of knowledge and justified belief". In the same document the epistemological position is considered:

The study of knowledge under the following questions: What are the necessary and sufficient conditions of knowledge? What are its

sources? What is its structure, and what are its limits? As the study of justified belief, epistemology aims to answer questions such as: How we are to understand the concept of justification? What makes justified beliefs justified? Is justification internal or external to one's own mind? Understood more broadly, epistemology is about issues having to do with the creation and dissemination of knowledge in particular areas of inquiry. (p.1)

Based on the previous ideas would be possible to assert that epistemology is permeated by the beliefs about the nature of educational research knowledge and its relationships to other kinds of knowledge. Given that the episteme of my research intends decipher what the local knowledge says about transgenderism, I decided to apprehend the Decolonial Perspective. The aforementioned, because I consider our identity has been stolen, transgender identities in education have been vanished, do not exist, it is a colonial problem, coloniality stole their existence.

The research instruments should be thought in terms of Decolonial concerns, currently I am getting theoretical foundations towards deciding which methodological approaches among Action Research (Kemmis y McTaggart) Heuristic Research (Douglass & Moustakas) Deconstructive Feminist Epistemology (Butler) I will apprehend.

Ontological Positioning

As it is defined by Buganza (2005, p.187) Ontology (from the Greek οντος, genitive of the participle of the verb εἰμί, to be, to be, and λόγος, science, study, theory) is a part of metaphysics that studies what there is, that is to say which entities exist and which do not and the way in which the entities that exist are related. It is a position in which a study is placed when trying to understand the being of something, in this case the being of the participants in my research, those who as starting point I will denominate subjects.

The word "subject" etymologically speaking, has its origin is in the Latin term sub - jacere, 'subicere'; sub- 'under', + jacere 'throw', which

means 'born under' in 'owing obedience'. Right besides this etymological definition comes the approach made by Bajtín, 1998, Cited by Bubnova (1997), who wrote: The personalization is never a subjectivist position, its limit is not "one I" but "The I" in its interrelation with other subjects, it means I & other, me & you.

Following with the author ideas, Bajtín calls intuition, to the sympathy by which one subject moves into the interior of another to coincide with what is inside it, what is unique and therefore inexpressible, and is based on the relationship of human beings with his media world, for me Bajtín in this two paragraphs is contextualizing the individuals as subjects, the author recognizes himself on other, and he called this act empathy, this thought represents the ability to move yourself inside others, to value the "inner" of other subject.

In the path to conceptualize or to find the better definition to the participants in my research I came across with Emmanuel Levinas (2000), in his book "Etica e Infinito" he builds the concept of subject including Ideas from authors like Georg Hegel, Edmund Husserl, Franz Kafka. The next diagram includes the categories I consider relevant to name "subjects" to the participants in my research.

The previous dimensions are included the Levinas's thought (i.e., works of 1961 and 1974) these categories are descriptors of the encounter with another subject. That encounter frames a particular characteristic: "the other impacts me more than any other object or force. I can constitute the other subject cognitively, on the basis of vision, as an alter ego. I can see that another human being is "like me," acts like me, appears to be the master of her conscious life" (p.135).

Due to my doctoral proposal is based on the human and professional understanding of the experiences in learning and formation of the future transgender ELT teachers, the characterization of the participants as "subjects" and it categories, will be worthy in terms to understand the relations given among them in the process.

To close this academic paper, I expect to offer a realistic and reliable answer to those who are interested and concerned in recognize and make visible transgender future teachers not only as future formers of humans but, as human beings indeed. Thus, it is fundamental for this proposal to continue doing a deep and upheld research to provide information, tools and strategies that aim to generate programs and solutions in benefit of any transgender subjects. This will provide helpful alternatives that will be reflected not only in the future transgender teachers' close contexts but to all those teachers who recognize in the difference a possibility to build a healthy leaning environment.

References

Britzman, D. P (1993). Is there Queer pedagogy? Or stop reading straight. Educational theory. (n.0 45, page. 151-165)

Britzman, D. P (2002). "The Transgressor pedagogy and its strange technics" En Mérida (2002),197- 228.

Delpit, L. (2002). No kinda sense. In Delpit, L. & Kilgour- Dowdy, J. (eds.), The skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom (pp. 34-48). New York, NY: The New Press.

Freire, P. (1970). Chapter 2. In Pedagogy of the Oppressed.

Gándara, Patricia. "Meeting the needs of language minorities." Closing the opportunity gap: What America must do.

Giroux, H. (2011) Paulo Freire and the Courage to be Political. Our schools, Our Selves. 20(2).

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. Review of Educational Research, 70(1), 25-53.

Meyer, E. J. (2010) Gender and Sexual Diversity in Schools. Chps 1-3

Meyer, E.J. (2007) But I'm not gay: What straight teachers need to know about queer theory. In Pinar & Rodriguez (eds.) Queering

Straight teachers. Peter Lang: New York

Rubinstein-Avila, E. (2017). Immigration and Education: What Should K-12 Teachers, School Administrators, and Staff Know? The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 90(1), 12–17.

Travers, A. (2014). Transformative gender justice as a framework for normalizing gender variance among children and youth. In Meyer, E.J. & Pullen Sansfaçon, A. (eds.)

Supporting Transgender and Gender Creative Youth: Schools, Families, and Communities in Action. (pp.54-68). Peter Lang: New York, NY

Capítulo 11

Conceptualizing Arts-Based teaching and Learning in EFL

Leidy M. Valbuena G.[10]
Nicolas Rocha B.[11]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Abstract

This paper examines Art-Based and English Language Teaching (ELT) to promote creative thinking skills. The inquiry discusses conceptions and misconceptions towards Art-Based Learning, which is the purposeful use of artistic skills, processes, and experiences as a means to foster learning in non-artistic disciplines and domains. This qualitative action research study takes place at a school in Bogota with 35-second grade boys and girls between the ages of 7-9 years old. The pedagogical intervention consists of ten sessions combining visual arts, music, and literature. Preliminary results indicate that Arts-Based Learning enhances self-expression and creative outcomes. In the second cycle of the action research, we expect to find progress in creative skills, which deal with synthesizing, articulation, and imagination. The school will implement a syllabus and lesson plans that sustain the project to achieve a more holistic education.

Keywords: *Arts-Based Teaching and Learning, arts in ELT, Creativity, foreign language, visual arts*

10 Estudiante de último año la Licenciatura en Educación con énfasis en inglés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: lmvalbuenag@correo.udistrital.edu.co
11 Estudiante de último año de la Licenciatura en Educación con énfasis en inglés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: nrochab@correo.udistrital.edu.co

Introduction

Language education comprehends many methods and approaches. Chi (2017) states that "traditional English teaching methods cannot address the needs of current students who have a desire for creative and meaningful education." A tendency that responds to this necessity is the implementation of a foreign/second language instructional model called Arts in English Language Teaching (ELT), understood as the implementation of the arts for communicative, emotional, social, and academic improvement. Despite the advantages the method presents, some teachers are unaware of its possibilities for the development of more holistic education.

Researchers, such as Smithrim & Upitis (2005), provide an overview of the method's historical trajectory, citing Oreck (2002) and Reimer (1970), who contend that over the past century, arts were simple support devices in the classroom. After that, the authors cite Eisner (1974), Greene (1995), and Csikszentmihalyi (1997) talking about how arts inside schooling affect multiple dimensions, such as imagination, emotions, and motivation. Finally, Smithrim and Upitis move to studies carried at the beginning of the 21st century, with authors such as Winner & Cooper, (2000) who recommend a quasi-experimental design for studies on arts education and achievement. Chi (2017) states that there is a lack of exploration in art integration into English language learning. Additionally, in Colombia, teachers implemented some curricular and in-classroom Arts-Based content in different areas of knowledge, despite the absence of an Arts-Based Learning examination. Moreover, Arts in ELT is not acknowledged, nor its advantages despite the closeness of images, songs, drama, and literature, to Language Classrooms.

Arts-integration, which means "using different art forms like visual arts, dance, music, and drama to promote EFL learners to learn English meaningfully" (Chi, 2017), is a method for innovation in ELT. Iwai (2002) Believes that fine art can meet students' needs in regards to creativity, advocating for art-based teaching, and learning in today's schools. It can improve students' aesthetic, socio-emotional, socio-cul-

tural, cognitive skills, and academic development. During the process, students are joyful and hold positive attitudes on their cognitive processes. Furthermore, the integration of arts in the EFL classroom will contribute to the development of creativity.

The paper proposes first, the objectives and the description of the setting in geographical and socio-cultural aspects, then it evidences the pedagogical problem that we attempt to act. The paper also includes a syllabus that articulates lesson plans, supporting sound principles of instructional practices of testing, assessment, and evaluation, which structured and informed decisions for tasks and class management. Finally, conclusions deal with the application of Arts in ELT as improvement in personal, social, emotional, and academic dimensions. Furthermore, the method articulates skills that the 21st-century world demands from thinking-citizens by allowing them to practice and be aware of their capabilities regarding creativity.

Main Objective

To enhance the second language learning/acquisition through the method Arts in ELT class.

Specific Objectives

- To foster self-expression and creativity during the English language class
- To prompt communication in the FL through different arts
- To convey cultural aspects to children through creative artistic expressions

Pedagogical intervention

Our study took place at a public school located at the northwestern of Bogotá. The school has a TV and school materials (glue, scissors, paper). The inquiry might impact on syllabi creation regarding the PEI main objectives, related to communication and social abilities, which can im-

prove through methodologies applied in the English class. We worked with two-second grade groups of 35 boys and girls between the ages of 7-9 years old. The pedagogical intervention consists of ten sessions that last 100 minutes using visual arts for multiple purposes, e.g., students' production, the core-topic of the class, among others.

From our pedagogical practicum with second graders, we identified deficiencies in terms of motivation and creative development in students. Moreover, we observed stagnation. The latter might happen due to a lack of new methodologies and repetitive tasks that did not prompt communication or creativity. We found the situation worrying since the skills above show a connection to the integral development of human beings in the globalised world. For that reason, we apply Arts-Based Learning as it seems to provide creativity primarily. Nevertheless, while carrying a revision on the literature review related to the method, we found a second issue, the lack of current documentation on it, as well as no connection of the method with the development of creativity. As a result, we intend to reflect on both gaps through: first, an in-context practice based on the method already mentioned for the enhancement of children's learning process, and second, to establish connections between the method and the development of creativity

Description of the Methodology

The methodology was a qualitative action research study since action research refers to a "disciplined inquiry done by a teacher with the intent that the research informs and changes their practices in the future." (Ferrance, 2000). The application of Arts-Based Learning informed and changed the practices as a means of a transformative essence. It means in many aspects of the language, but also of the individual.

The Data collection instruments were teacher field notes, Artifacts elicitation, which completes the participant's information. It is defined as "a buffer to make the participants feel less upset when they are stating sensitive topics because they are talking about the topic with the materials, which will enable them to express difficult memories and

emotions." (Chi, 2017). Moreover, there were several worksheets, activities, and photographs of students. We were participants through the researcher role. Chi explains the "Research Role," which is the space where the scholar and teacher use the method for learning to give a personal experience of the process. Finally, the rationale for implementing the Arts-Based Learning method contains the activities, resources, time, and objectives for the development of the class. The activities had a link between language outcomes and art objectives, which goes beyond the learning of a language.

1. Schedule

Activity	Description	Time	Resources	Objectives
Language outcome: to talk about feelings and emotions				
Listen, watch and draw!	Students listened attentively to Mozart's "Seventh Symphony."	7 min	Tv, computer	To recognise and express feelings inside the class.
	Students drew what they felt during the symphony	5 min	Piece of paper	
	We socialised their drawings	15 min		
Language outcome: to learn shapes, colors and review animals				
Crazy shapes!	By pairs, students chose some geometrical forms to create their favorite animal	25 min	Glue, scissors, a sheet of geometrical forms, pieces of paper	To foster cooperative work and image composition
Language outcome: to talk about the elements of the weather				

Great colors!	Students chose among sun, cloud, snowflake or drop of water, and they cut the chosen shape in a cardboard	10 min	Cardboard Scissors	To promote an aesthetic experience to develop the procedimental thinking
	Students cut some images from newspapers and magazines	20 min	Newspapers, magazines, scissors	
	Students pasted those images on their chosen shape and decorated them	30 min	glue	
Language outcome: to create simple sentences with the weather elements				
Let's write!	Students followed a structure to write a poem about the weather. Structure ● I am (Chosen element sun, cloud, etc.) ● I appear in (the season which the element takes place. Spring, winter etc.) ● I want (action verb+ more), e.g., I want to shine more. ● I am (repeat the chosen element). Adapted from Holmes & Moulton (2004).	30 min	Pieces of paper	To use the langue creatively through poetry
Language outcome: to learn some professions				
Who I want to be?	Students drew their future job	20 min	Pieces of paper, colors, pencils	To express desires about their future
	Students wrote why they chose said profession	10 min	Pencils	
Language outcome: to create simple sentences using jobs' vocabulary and verbs				

My classmate, my partner	Students made groups according to their chosen job, (all the cops in one group, vets in another etc.)	15 min	-	To promote cooperative work while letting children think in their future as individuals and fellows
	Students discussed what to draw according to their job	10 min	-	
	Students decided what the roles in their groups were, (one of them draw, another color, etc.)	10 min	-	
	Students drew their scenario, character and action in a big cardboard poster	30 min	Cardboard, pencils, colors.	
Language outcome: to identify and talk about familiar places in the city				
Where am I?	There was a big poster of a map on the board. Students drew in a piece of paper their favorite place	15 min	Big map poster, pieces of paper, pencils, colors	To foster creativity
	Students found their place on the map and pasted their drawings on the said place	5 min	Tape	
	Students chose among cardboard, newspaper, and re-create their favorite place in a creative way	30 min	Newspaper, cardboard, glue, scissors	
Language outcome: to learn essential school elements in storytelling				

Maria goes to school	Students listened to the story "Maria goes to school."	15 min	Maria goes to school printed or digital book	To engage students in cooperative work
	Through the wordless book, students tried to remember the vocabulary of the story	20 min	Wordless book of the story printed or digital	
	Students colored some elements that fit in a backpack	15 min	Worksheet with school materials	
	In a backpack shape, students pasted the elements that fit in it.	30 min	Backpack shape, paste	
Language outcome: to review topics of the English class (colors, shape, animals, feeling, emotions, jobs etc.)				
Picasso	Students listened to Picasso biography, (some parts in English other in Spanish)	20 min	Picasso's life slides	To reflect on culture, art, and creativity
	Students gave their opinions about Picasso's life, paintings and cubism.	20 min	-	
	Students organised themselves in groups	10 min	-	To promote cooperative work while giving children room to express their feelings and emotions.
	Students started drawing about their lives, Picasso impressions, feelings, among others using cubism	40 min	Large pieces of cardboard, pencils.	
	They painted their drawings using tempera paint	30 min	Paintings, brushes	
	Some of the students presented orally the composition of their paintings (colors, shapes, and emotions) and what their drawings meant to be (in English), others wrote it instead (in Spanish)	30 min	Pieces of paper	To link the theory with the practice

Results

There was an enhancement in students' cooperative work, evidenced in some activities such as *"crazy shapes!" image 1* where students did not only create one animal, as intended, but they made 2 or more while adding different features and decorative elements related to their animal. Moreover, in the activity *"My classmate, my partner*" students who gave themselves roles to create their posters, show better results to those who did not cooperate *image 2* while in the final stage of *"Maria goes to school"* students help others to organize the big backpack pasted on the wall *image 3*. All the cooperative work activities presented individuals essence to the final work, in "Picasso," for instance, children drew a mansion where each one of them gave a different room that they would like to have in their future house *Image 4*. Finally, cooperative work motivated students to help others, give themselves roles for better results, and have space for individuals' requests in one final product.

Image 1

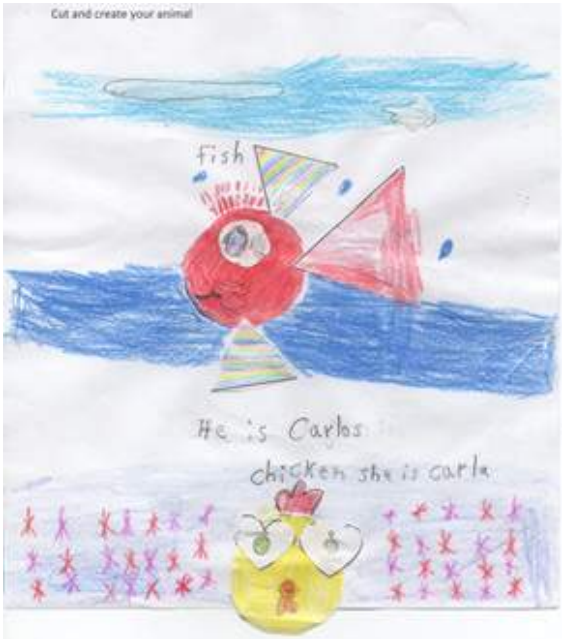


Image 2

Image 3

Image 4

Visual literacy has become fundamental to our globalized society. Children are prepared for and get involved in a multimodal-based learning environment. In the activity "Crazy shapes" they represented in some drawings such as in *image 5* their daily life, in this case, the emojis which are images that frequently appear in social networks. Students gave meaning to their reality through images, while being active readers that re-produce texts that they face regularly. Additionally, they create aesthetical experiences since they give meaning and content to individual colorless shapes.

Besides, Arts has been a medium of self-expression and recognition. The method Arts-Based Learning has allowed us to observe students' emotional development, for instance, in the activity *"Listen, watch and draw!"* some of them drew or wrote about happiness, while others highlighted love, shame, or sadness (*image 6).* The activity "*Whom I want to be,"* allowed children to think about their future, the responses show that they first recognized their likes and dislikes, to then place themselves in the future (*image 7).* This activity also evidenced students' idealization of helping others to construct a better society (*image 8)*. Picasso's activity enabled students to be free and express their ideas and thought without

limits (*image 9*). During the English class applying Arts-Based Learning, students could express their feelings and emotions. Additionally, they could recognize themselves now to project them in the future.

Image 6

Image 7

Image 8

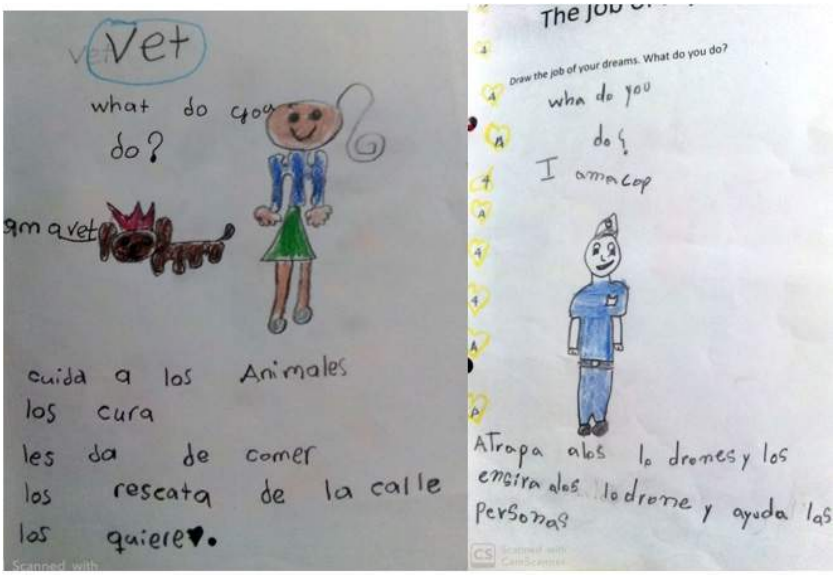
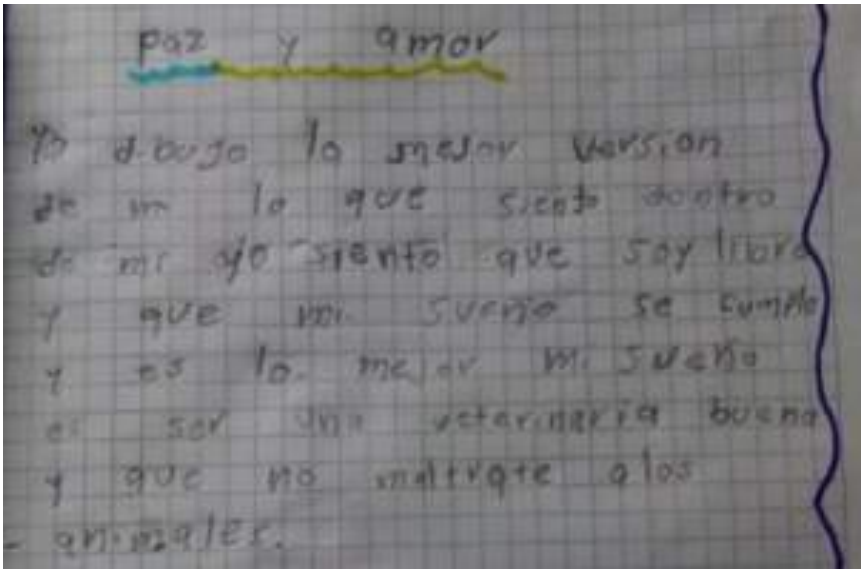


Image 9



Arts enhanced creativity in three ways, first as the ability to create something new, such as in Picasso's paintings *(image 10)* Second perceive simple things in new ways, for example, *image 11,* or *image 12* where students got geometrical forms, newspapers, among other elements to construct animals or recreate places. Third to generate surprise to others, such as *image 13* a 3D scenario, since nobody expected to have a 3D structure, or *image 14*, who expressed the importance of imagination as the unique resource that we have.

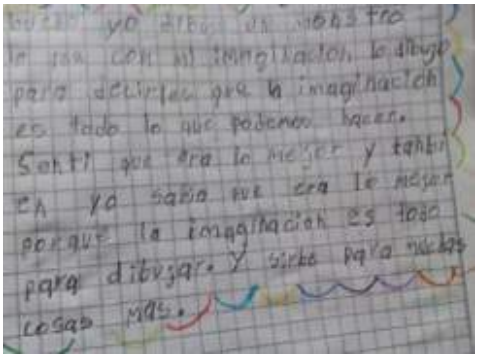
Image 10

Image 11

Image 12

Image 13

Image 14



Additionally, arts enabled students to understand, give meaning and express their cultural reality, for example, a child *(image 15)*, who drew an airplane pursuing a race car, then he explained how the melody re-

membered to him war movies where always are persecution. In the same line, there were context and meanings in terms of the violence and consumerism always present in the mass media, such as *(image 16),* that is just an example of many male-children who felt attracted by those related images. The current cultural situation shape students' way to see the world, in the activity "whom I want to be" 9 out of 14 male students wanted to be police officers to "catch the bad, to fight against the bad, to put the bad in jail" among others.

Image 15

Image 16

Finally, these cultural expressions let children go beyond. They recognized and talked about their culture, and they did not feel attracted by war. Instead, they are sad about the situation and propose a change. In Picasso's activity, some children gave a tittle and accompanied their drawing with a short writing. In the *image 17*, hombre triste express child's dissatisfaction with the war, students could understand the feeling of horror and angry of some mothers during the war; he is feeling empathy towards the other. Some other children proposed, for instance,

in *image 18*, where students propose a change to the world through art *image 19* where a child stated that "dialogue" is the best way to express discontent.

Image 17

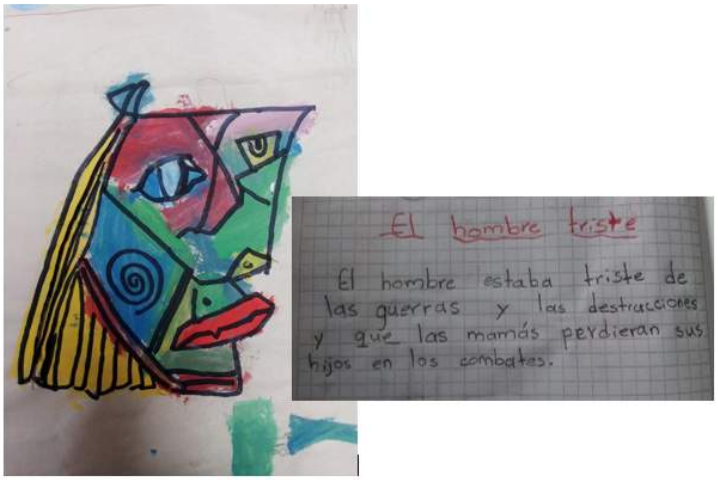


Image 18

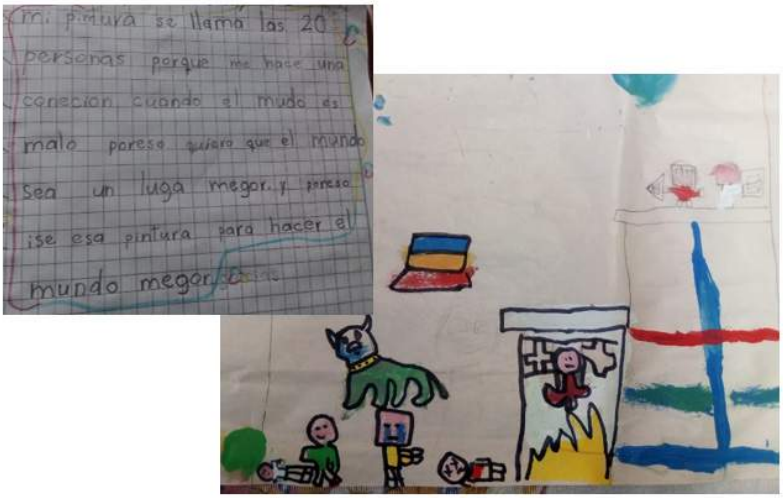


Image 19

Conclusions

To conclude, from the historical review made, it was evident that Arts in ELT is still not considered a particular method. Nevertheless, given its humanistic approach, the method places the learner as the core for the learning process planning and development. The latter allowed students to express themselves more openly and freely. Additionally, there were evident innovative class management techniques, which increased motivation, innovation and creativity. Besides, Arts-Based Learning and Arts in ELT present the possibility to use them alongside other language teaching methods. As a result, future research an incursion in the method application may take place into scenarios that demand ground-breaking and student-centered approaches to have a success language learning process.

References

Chi, C. (2017). *Integrating the Arts into English Learning A Case Study of EFL Learners in a Canadian University*. Electronic Thesis and disser-

tations. 5974.

Iwai, K. (2002). *Research gate*. Recuperado de Research gate: https://www.researchgate.net/publication/227292737_The_Contribution_of_Arts_Education_to_Children's_Lives

O'Connor, K., Greene, C., & Anderson, P. (2006). *Action research: a tool for improving teacher quality and classroom practice.*

Smithrim, K., & Upitis, R. (2005). Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal Of Education*, 109-127.

Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Ardy and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*,

Capítulo 12

Animated sitcoms: A situated listening experience in an EFL classroom

Óscar Julián González Carreño[12]
Universidad Pedagógica Nacional

Abstract

Situated learning needs to be understood as a key approach to change the perspective of the learning process that kids experience in public schools in Colombia. In order to contribute to the implementation of this field, the core that underpins this study is made up by three concepts: Animated sitcoms as a pedagogical tool, Values in the EFL classroom and Situated listening.

This lecture looks up to discuss how the forementioned elements are integrated in an EFL classroom environment of a public school in Bogotá. This study was carried out by two teachers and 69 students who participated in it. Students among 10 and 12 were the chosen population. We will discuss gathering data procedure and present some results and findings that answer the main question of this research.

Key words: Situated listening, animated sitcoms, values, pedagogical tool.

12 Bachelor degree in Spanish and English from The Pedagógica University in Bogotá. English teacher at American School Way. E-mail ogonzalezc@asw.edu.co

Introduction

In recent years, the perception of learning has been evolving due to the discovery and implementation of new approaches in the education contexts. One of these new perceptions is *Situated learning*, which focuses on fostering the development of the learners' language skills using content and activities as a means that makes them feel identified with what they are learning.

Having in mind what was said previously, it is undeniable that situated learning can revolutionize the education methodology if it is implemented in primary levels, because it is the crucial moment in which a kid is becoming acquainted with both the mother tongue and the foreign language.

One of the most relevant contributions of situated learning has to do with the decentralization of procedures inside the classroom -which are focused mainly on grammar or are teacher-centered- because it proposes new didactics and dynamics. Not only are they learner-centered but also, but also, they attach importance to the students' preferences and considers situations that they live and go through in their daily life. In complement, we cannot isolate the learning EFL process from the essence of the kids, which will eventually turn into human beings who are responsible of themselves and the development of their society. To achieve this, the main means is to work on values because they are a balance between becoming familiar with EFL and the students' development as integral individuals.

Based on what was explained above, this study looked up to describe the impact of a classroom project based on animated sitcoms with social content to develop situated listening skills in fifth graders, by analyzing their role in the EFL and characterizing the values that can be promoted through the use of these pedagogical tools in a classroom and characterizing the values that can be promoted through the use of animated sitcoms as a pedagogical tool in an EFL classroom can help open a different perspective of how English has been taught in Colombia so far.

Study description:

After applying a diagnostic test, it was evident that the participants of this research had difficulties in their listening skills and also, they were not conscious of the relevance that being socially responsible people had for succeeding in learning English. Among the main issues that were evident, we can point out:

How to foster the listening skills development transitioning from a grammar-centered approach to a Situated learning approach.

How to integrate the EFL listening skill and the Situated learning approach to guarantee the development of both the language and the individual using values as a main means.

How to use the animated sitcoms content to develop communicative abilities, specifically listening in an attempt to approach EFL meaningfully.

This issue leads to a lack of integration of the two features that make the language learning process meaningful. These are: 1. the development of the language skills (Listening), and 2. the growth of the individual oneself. Therefore, this research attempts to answer the following question:

Main research question:

What is the impact of using a set of activities based on animated sitcoms with social content to develop situated listening skills in fifth graders at Hernando Durán Dussán School?

This question came up from the need to develop situated listening skills in fifth graders in order to help teachers and students have a different perception in relation to the way in which English can be learnt.

Definition of basic concepts:
Animated sitcoms as a pedagogical tool

By way of introduction it, it is vital to define the sitcom in its own essence. It is defined as a series, or a T.V. program in which the same characters appear in the same environment or the same settings, and the situations that happen among the characters start and end in the same episode (Mills, 2009). It needs to be clarified that the main feature of a sitcom is that it is amusing, and it helps the audience feel relaxed. This is to say that the kids will be improving their listening and having contact with the EFL while they have fun with the T.V. show.

Having in mind that animated T.V. series or sitcoms were used as a tool to engage the pupils with EFL, the concept of pedagogical tool needs to be taken into consideration. According to Basset & Stickley (2007), it is a source that has the purpose of "transforming the consciousness that takes place in the intersection of the teacher, the learner and the knowledge that they produce together" (p.282). This definition describes what wants to be achieved with the students, which, in other words, has to do with using animated sitcoms as a source not only for them to learn, but also for us as teachers to be able to create significant knowledge with them.

In complement, following the idea of animated sitcoms as a pedagogical tool to improve students' listening, we consider that using videos in listening instruction for EFL learners might be the right path to improve this skill in them. Regarding this, it can be posed that the use of videos has advantages for students because it provides them both context and body language (Mustafa, Permatasari and Yasin, 2018). This drives to take advantage as much as possible of the animated sitcoms in order to familiarize students with a word or phrase that, in the long term, will be included in their memory during listening.

In short, sitcoms need to be understood as a means that was chosen to make the improvement of the students meaningful through seeing and listening to facts that are going to be familiar, significant, and funny

to them.

Values in the EFL classroom

On the other hand, it is not sufficient to say that animated sitcoms by themselves will engage learners with English. They must have topics and themes that will connect kids with their content. Consequently, it has been thought to select episodes that will teach children values and lessons, which they should learn as they grow up. Firstly, the concept of value needs to be established. They are characteristics that define the different individuals. They are what help us transcend from our biological nature to being sensitive to others (Anbazhagan, Cauveri & Devika, 2017). Thus, children do not need only a basis of listening in English, but they should see in listening a tool to communicate with their partners and teachers, having clear that growing as people comes hand in hand with becoming progressively better at EFL.

Therefore, the purpose suggested by Gulla (2010) is accomplished in this research. He states that an individual "is based on two important aspects. One is the external growth and the other is inner development" (p.2). In this case, the external growth will be achieved when the students develop their listening skills in the foreign language while the inner development will be inspired using the values that want to leave a seed in the pupils through EFL. It is important to mention that values are the key to empowering human beings. Then, the focus on values such as respect, tolerance, friendship, and teamwork contribute to the development of the kids integrally. In this way, we are joining both the language that the students are learning and their evolution as human beings simultaneously.

Situated listening

In regard to situated listening, it is necessary to define first what the listening skill itself means. It is defined as the fundamental component of interpersonal communication skills involving an active process in which the listener is conscious of listening to understand the messages of the

speaker (Team FME, 2013). This definition of listening as an active process is considered vital in this research. It means that listening is about improving the ability to understand exactly what the interlocutor means when speaking to other individuals, it is not just a simple exercise of coding and decoding.

Conversely, we consider that knowledge is also built through life and interaction with society. In this sense, it is possible to view listening as a situated social practice, understanding that animated sitcoms have content in values, a feature that contributes to build students as citizens and as human beings, which is one of the main purposes that Hernando Durán Dussan School's PEI has. Due to this, it is pertinent to define situated learning. This, as quoted in Cennamo and Stoner (2018) in Collins (1991), is "the notion of learning knowledge and skills in contexts that reflect upon the way knowledge will be useful in real life" (p.1). Taking listening as a situated social practice into consideration, this skill cannot work isolated from learners' context. In accordance with this idea, Cennamo and Stoner (2018) state that "the relationship between the learner and variables in the environment impact the way knowledge is formed and retrieved directly" (p.1). Thus, as the authors affirm, this project considers that the environment in the EFL classroom influences the way in which the pupils learn a foreign language.

In conclusion, it is indispensable to understand that situated listening is the key to making the journey of the students through EFL a significant encounter with the language. A phenomenon that enriches them not only in the classroom, but also in their real life environment contributing to the improvement of their communicative skills permeated by the knowledge that they acquire every day, which makes up an integral human being.

Research objectives

1. Describe the role of a set of activities based on animated sitcoms in the development of situated listening skills in EFL.

2. Characterize the values that can be promoted through the use of animated sitcoms as a pedagogical tool in an EFL classroom.

Methodology

As this is a qualitative study, the instruments for data collection were surveys, specifically, longitudinal surveys, interviews, field notes, video recordings and artifacts – understood as workshops and classroom activities. This resources were used to verify the student's advance process in relation to their listening skills and their awareness of the importance of values in their daily life as these were the axis to make their contact with language different, but at the same time, meaningful.

Type of research

First of all, it is vital to claim that this is a qualitative study. According to Mason (2002), the qualitative perspective in research should be understood as a way to "explore the dimensions of the social world, including the texture of everyday life, the understandings, experiences and imaginings of our research participants, the ways that social institutions proceed, institutional discourses or relationships work, and the significance of the meanings that they generate" (p.1). This paradigm sets to this investigation because the daily life of the students was considered as well as the experiences that they had while learning in an EFL context. Thus, the statement that has been chosen involves the interaction that the participants had with each other, a factor that influences their learning process.

On the other hand, this research follows the action research principles. Then, the process to gather data was: The first one is the identification of a problem area which, Ferrance (2000) claims, has to do with "limiting the question to one that is meaningful and doable in the confines of their daily work" (p.10). In this case, the listening area was the field of interest because it was undeniable that, even though the learners had issues in all the skills, the ability that needed most of the attention or required a greater focus was the basis of the communication to be

able to understand one another.

The second aspect is to gather data that helped us know which actions had to be done and what decisions should be made (Ferrance, 2000). For this investigation, the main instruments that were used included field notes, interviews, and artifacts surveys, audio, and video recordings. After gathering data, interpretation is the next step, which is basically to analyze and identify major themes depending on the question that is to be answered (Ferrance, 2000). It is appropriate to say that most of data was collected in the classroom as it was the main place where students had contact with EFL.

The next step in this research process was to design a plan to make a change and then to study what the effects of those changes were (Ferrance, 2000). And, as it is suggested, to alter or select only one variable to be able to identify where the outcome comes from; this was the main reason why the problematic and the research question was guided to the listening skills. Finally, it is necessary to evaluate the results. This is, according to Ferrance (2000), to "assess the effects of the intervention to determine if improvement has occurred" (p.12). In our case, the changes were supported with evidence taking into account the evolution of this research.

Research results

Based on the evidence collected, two main categories emerged:

1. Developing responsive, selective, and extensive listening skills through animated sitcoms content.

This category explains the role that animated sitcoms had in helping the students improve their listening skills. This, in regard to the episodes they watched and the tasks that they were asked to do. Data revealed that the animated sitcoms permitted the pupils become familiarized with the elements and ideas that they needed to succeed in the activity that was proposed to them. Therefore, developing listening needs to

have a deeper intention apart from just distinguishing words and concepts. In this regard, according to Chapelle (2003), "listening involves the analysis of the test intended to be measured and the analysis of the context in which English will be used" (p.159). Then, in our proposal, the pupils were not listening without any purpose, there was a goal intended to be achieved, which was to understand the animated sitcom first and then to accomplish a task based on what they figured out.

In relation to the Selective listening skill, it is developed when a communicative activity is created with the intention of comprehending, evaluating, and retraining the message that is transmitted (Barone and Tellis, 2018). On the other hand, before analyzing the results from the listening task, it is important to clarify that before passing the workshop to the students, they did an activity in which they recognized the main characters from the animated sitcoms. Afterwards, the pupils saw the episode. Finally, they sorted the listening task out, which was a sequence of images that showed the improvement of the listening skills in the responsive level.

Considering the data collected, in the first listening exercise, the students were capable of comprehending the situation and the message that was transmitted to them through the first animated sitcom due to the revision and repetition process that was done while watching the first chapter of the animated series (The fairly oddparents). The evidence showed that the students were able to organize the sequence of images due to two factors. The first one is that they were able to comprehend the situation they watched in the animated sitcom, and the second one is that they were capable of retraining this information and of remembering it to succeed in doing the task.

With regards to the selective listening level, the pupils used this level to identify specific situations in order to select the correct one that happened in the second episode they watched in the classroom. (The Phineas and Ferb episode). This, in the second listening activity which was part of the second cycle of the intervention. According to Wood (2008), selective listening is "focusing on only particular part of mes-

sages" (p.89). Data revealed that the content of the second animated T.V. series was a means for the students to implement their selective listening level and focus on the key parts that helped them answer the listening task. Then, even though several facts happened in the episode, the students were able to discriminate the different situations that were part of the chapter. In complement, in the case of this workshop, all the students answered it completely and most of them performed well in it. Then, it can be affirmed that the learners improved their listening skill in the selective level.

Besides the two levels of listening the students developed because of the animated sitcoms, there is a third one to be considered. The extensive listening takes place in classroom activities, and they involve more intensive listening in which they feel they are being tested (Dillon & Ming, 2016). This level of listening is reflected on the activity they did with the third animated series (Gravity Falls). In this task, pupils were asked to cut and paste an image with its corresponding text to give the episode its corresponding order. The activity demonstrated that the animated sitcom helped them enhance their listening skill in the extensive level. This was accomplished by the strategies that learners used to complete the task; they used the words that they understood to infer the whole meaning of the utterances the characters expressed. However, some children posed that this was a hard task for them because it was their first time doing an activity of this kind. In spite of the issues that the students pointed out while solving this listening workshop, an improvement of the listening skill can be reaffirmed as most scholars performed well in this task watched its corresponding order.

2. Students' personal experiences through watching animated sitcoms to learn EFL.

This category denotes the meaningful experience undergone by the pupils in the classroom while using animated sitcoms with a content focused on values. This, due to the fact that it represented another way in which the students improved; and not only did they enhance their

listening skills but also became aware of their feelings and how values are part of their environment and daily life.

The students developed various values such as otherness, gratefulness, teamwork, and friendship. In the situated workshops, it was evident that students related the situation they saw in the chapter of the fairly odd parents with their context. This experience allowed them to be conscious and describe the importance of emotions in their lives and how they help them to interact and share with others. Likewise, the surveys showed that emotions were considered an important path to establish personal connection with others.

In an activity where students needed to work as a team, they used a plastic spoon to transport a little ball of ping pong from one corner of the playground of the school to another. In the end, the winning team explained their strategy to win, while the others had to expose the weaknesses of their strategy explaining why it did not work. Some students argued that it was important to respect the roles that were assigned in the activity. Then, all the participants could enjoy and learn from it working together.

The students also used the vocabulary from the Phineas and Ferb episode to show gratefulness to others, including the head English teacher and their families. For the teacher, they created in groups some poster using vocabulary to show gratitude to him. They also used the vocabulary from it to create some videos for their parents showing them gratitude in a short message that they expressed.

In relation to the value of friendship, this was developed when the students saw the Gravity falls episode. After watching it, the students used the vocabulary to interview a partner and see what likes they had in common to know each other better. In this regard: Elliot and Jarvis (2013) state that:

> Children's ability to make friends at school is enhanced through the provision of time and space to engage in open social interactions with other children in playground and classroom. The

> pleasure gained from interacting with friends at school has a positive impact on children schooling experience (p.66).

Thus, the episode from the third animated sitcom Gravity Falls that had the transversal axis of friendship which generated in the students a recognition of the importance of 56 friends in their lives through the understanding of what was seen and listened in the sitcom.

Finally, data revealed that students learnt the value of friendship since the intervention started. Then, through the different classes, students became familiarized with friendship and companionship. This, as a result of the several activities that were carried out in pairs or groups. Then, kids ended up interiorizing this value thanks to the content of the animated series that was watched in the EFL classroom.

Conclusions:

It can be claimed that the participants accomplished the first objective of this research due to their performance in the different activities proposed to enhance their listening. Therefore, the role of the animated sitcoms in the development of listening skills was mediated by the type of workshop that was designed based on them because it helped the pupils in the reinforcement of this skill considering easy task and then, more complex ones, a strategy that made the pupils realized that if they focused on the chapters, they would be able to figure out and achieve what was proposed for them.

In response to the second objective of this project, it was found that animated sitcoms with a content related to values was a meaningful experience for the pupils not only because they improved their listening skills but also because they became aware of the way in which the content of the animated T.V. series was reflected on their daily life. They became conscious of how their feelings and values were vital for them to end up learning EFL.

In complement, the kids raised awareness of the importance of interacting with their partners to become familiarized with EFL in a significant way. This, through establishing personal connections while they

have fun in the classroom. Likewise, it was evident that the students agreed on the relevance of being grateful to those around them. To close up the characterization of the values promoted through the use of animated sitcoms, friendship had a deep influence on their learning process in the EFL classroom. They created strong interaction bonds with their class partners and ended up working as a team in the different activities.

References

Anbazhagan K, Cauveri B, Devika M. (2017) *Rhythm of life: A textbook on value education.* SRM University. Cengage.

Barone O, Tellis C. (2018) *Counseling and Interviewing in speech-language pathology and audiology: A therapy resource.* Library of congress.

Basset T. Stickley T. (2007) *Teaching mental health.* John Wiley & Sons Ltd. England.

Cennamo, K, Stoner, A. (2018). Enhancing Reflection Within Situated Learning Incorporating Mindfulness As An Instructional Strategy. Springer Briefs In Educational Communication and Technology.

Chapelle C. (2003) *English language learning and technology.* John Benjamins publishing company. Philadelphia. USA.

Dillon L, Ming Tan L. (2015) *Teaching and learning with technology.* World scientific publishing. Library of congress.

Elliott S, Jarvis D. (2013) *Perspectives on transitions in schooling and instructional practice.* University of Toronto Press. Toronto. Canada.

Ferrance E. (2000) *Action research.* Brown university.

Gulla A. (2010) *Creating values in life: Personal, moral, spiritual, family and social values.* Liberty Drive. Authorhouse.

Mason J. (2002) *Qualitative researching.* London. Sage publications.

Mills B. (2009) *The Sitcom*. Cambridge University Press.

Mustafa F. Permatasari, R. Yasin B. (2018). How Much Videos Win Over Audios in Listening Instruction for EFL Learners. volume 17 issue 1. The Turkish Online Journal of Educational Technology.

Team FME. (2013) *Active Listening Communication Skills*. Free-management-ebooks.

Wood, J. (2008) Communication mosaics: An introduction to the field of communication. Thompson Corporation. USA.

Capítulo 13

Video Essays: Enhancing Intercultural Productive Competences in an EFL Classroom

Paula Andrea Peña Cetina[13]
Universidad Pedagógica Nacional

Abstract

This document presents a pedagogical proposal of an action research project that aimed to use cultural content-based video essays in order to enhance intercultural productive competences in an EFL classroom. The participants of this study were tenth grade students between 15-17 years old from the public-school Instituto Pedagógico Nacional located in Bogotá, Colombia. Questionnaires, field notes, artifacts, recordings, and interviews were collected during the interventions of the pre-service teacher, following as well, the design of three cycles of intervention, wherein, different video essays were utilized pedagogically. Due to the triangulation method, it was possible to analyze the findings and present the conclusions, implications, and limitations of this project.

Key words: Cultural content-based video essays, Intercultural productive competences, Blended learning environment, EFL classroom.

13 Bachelor's degree in English and Spanish from Universidad Pedagógica Nacional. dle_papenac550@pedagogica.edu.co

Introduction

To have a good command of a language does not only mean to know how to use its grammatical structures, but also, to understand and acknowledge the cultural diversity. For EFL students, it is essential to comprehend the unbreakable bond between language and culture since, as Holguin (2013) comments, "integrating culture in English language teaching classrooms is urgent and necessary in order for learners to become effective speakers and communicators in this globalized community where English has been used as a major means of communication among people of multicultural backgrounds in the 21st century" (P.630). Therefore, both, academic knowledge and cultural knowledge must work as a whole which means that the language productive skills have to be taught upon interculturality, thus having the intercultural productive competences; fact, that is supported by *The Common European Framework of Reference for Languages* when it is claimed that "it is a central objective of language education to promote the favorable development of the learner's personality, sense of identity, and creative production in response to the enriching experience of otherness in language and culture" (P.1).

As a matter of fact, the integration of intercultural productive skills -abilities that go beyond functional and formal aspects of language- as part of EFL students' educational background should be considered a paramount objective to any school's global pedagogy. Nevertheless, the intercultural productive competences cannot be based on grammar and traditional strategies which do not allow students' participation, interaction, and production, instead, innovative resources need to be implemented in order to have a more creative approach to teaching and a more positive impact on pupils' learning and that source is the cultural content-based video essays; videos, which represent an excellent and appealing way to enhance the intercultural productive competences in an EFL classroom.

Participants. Concerning the participants of this research project, they were tenth-grade students from the public-school *Instituto Ped-*

agógico Nacional located in Bogotá, Colombia.

Research questions.

General: What is the impact of using a set of activities drawn upon cultural content-based video essays on the development of intercultural productive competences in a tenth grade EFL classroom?

Specific: What are the roles of cultural content-based video essays on the development of intercultural productive competences? and What are the students' responses towards the use of a set of activities drawn upon cultural content-based video essays?

Research objectives.

General: To describe the impact of using a set of activities drawn upon cultural content-based video essays on the development of intercultural productive competences in a tenth grade EFL classroom.

Specific: To identify the roles of cultural content-based video essays on the development of intercultural productive competences and To analyze the students' responses towards the use of a set of activities drawn upon cultural content-based video essays.

Theoretical Framework

Intercultural productive competences. Before laying together the concepts of intercultural competences and productive competences, it is necessary to define each term having in mind its own essence. With regards to the concept of *intercultural competence*, Deardoff (2006) defines such term as the process of developing targeted knowledge, skills, and attitudes that lead to a visible behavior and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions. Fact, that is also complemented by Bennett's (1993) assumptions concerning the need of intercultural competences to emphasize the learner's awareness of the own culture, to promote an understanding of the relationships between language and culture, and to enhance ways to know, explore, and ana-

lyze cultures. Thus, the intercultural competence, in this study, following Deardoff's (2006) model, is grounded on three main elements: knowledge, which includes cultural self-awareness, deep cultural knowledge, and understanding of other world views; skills, such as observing, listening, exploring, and analyzing cultural differences; and attitudes, which comprise respect (valuing other cultures), openness (withholding judgement), curiosity (viewing difference as a learning opportunity), and discovery (tolerance for ambiguity).

Turning now to the concept of *productive competences*, Golkova (2014) state that there are two groups of skills known and studied in the context of EFL; the category of receptive skills (also recognized as passive skills: reading and listening) which do not force students to produce anything actively, and the category of productive skills (also called active skills: speaking and writing) which are defined as the transmission of information that language users produce in either spoken or written forms; such abilities require more energy to ´produce´ different outcome. Consequently, in this study, EFL learners utilized the productive skills (different written and spoken pieces of work) to communicate and express thoughts, insights, and opinions.

Account taken of all the above, and as a conclusion, intercultural productive competences are understood in this research study as the ability to understand, reflect, and therefore produce different spoken and written pieces of work expressing thoughts, insights, beliefs, or opinions within a culturally diverse background; so as to develop, mirror, or evidence knowledge of different world cultures, appreciation of other cultures and various aspects of cultural diversity, understanding of others' traditions, customs, beliefs, or lifestyles, awareness of the own native culture and others', and respect and empathy to the cultural differences.

Cultural content-based video essays. To deeply explain what a cultural content-based video essay is, the concepts of video and essay are defined separately in order to understand each meaning. Concerning the concept of essay, Álvarez (2001) describes it as a short formal piece of

writing dealing with a single subject; it is written to present and support a thesis or preposition and typically tries to persuade the reader using selected research evidence. An essay usually has three parts: an introduction (presents the topic and the thesis), a body or middle section (supports the thesis statement), and a conclusion (reminds the most important aspects and reinforces the arguments).

Regarding the concept of video, Katchen (2002) defines it as a visual multimedia source that combines a sequence of images to form a moving picture; videos transmit a signal to a screen and processes the order in which the screen captures should be shown. Besides, videos commonly have audio components that correspond with the pictures being shown on the screen. It is important to clarify that the utilization of videos has a great advantage in EFL classrooms due to the fact that learners prefer multimedia tools and digital sources in language learning over the course books.

So, in view of the foregoing, a video essay is understood in this study as a brief written essay about a single subject -with an introduction, body, and conclusion- meticulously narrated and edited using video footage, mobile images, pictures, animated characters, and audios in order to present and make the case for a particular point of view, information, content, analysis, explanation, interpretation, or set of facts.

To conclude, and bearing the above background in mind, a cultural content-based video essay is understood in this study as a video, with its footage, mobile images, pictures, animated characters, and audios, that follows the structure of a written essay -one single subject with an introduction, a body, and a conclusion- to present and evidence any sort of authentic cultural information or content, which might be other cultures' traditions, behaviors, world perceptions, beliefs, lifestyles, or customs; just as it was clarified in the previous construct Intercultural productive competences.

Blended learning environment. The concept of Blended Learning, according to Singh & Reed (2001), is a term increasingly used to describe

the way E-learning is being combined with traditional classroom methods to create a new teaching methodology which embraces the ICT (information and communication technologies) representing a paramount change in the way teachers and students approach the learning experience. Likewise, it is pointed out that the Blended Learning Environment has become one of the most common ways to teach EFL (English as a Foreign Language) courses due to the fact that it offers a new way of working and a wide range of online materials and helps teachers find an approach that is more engaging for this generation of students, using technology as a part of the daily classroom instruction.

In view of the above, in this research project, Blended learning is considered to be the methodological approach which led this proposal since it seizes the values of traditional EFL classrooms learning by combining instructional methods and materials and providing different tools and multimedia sources to complement face to face experiences; fact, which clearly improves the effectiveness of meaningful learning.

Research design

Research paradigm. This investigation was a qualitative study. According to Merriam (1998), qualitative researches focus on understanding the meaning of social phenomena, individuals' interactions, people's experiences, participants' perspectives, and the nature of settings. Furthermore, it is commented that qualitative studies are flexible, changing, and emergent because words and pictures are utilized, observation and fieldwork are involved, and inductive research strategies are employed. Therefore, this paradigm met this proposal since participants' daily lives, perspectives, and experiences regarding the use of the language were taken into consideration to enhance their intercultural productive competences.

Type of research. This research project was drawn upon the action research principles. According to Ferrance (2000), action research is a process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully; it evaluates the way teachers and pupils are

executing their roles in the classroom. Bearing this in mind, this type of research appealed this investigation because its major focus of analysis was the students and the different variables which interfered with their learning processes. Consequently, the main objective was to analyze and study the impact of implementing intercultural productive competences as part of the participants' academic process in the EFL classroom.

Data collection instruments. Being this a qualitative research study, triangulation was used for the data analysis. As reviewed by Patton (1999), triangulation is seen as a research strategy that refers to the use of multiple methods or data sources to develop a comprehensive understanding of phenomena. Thus, in this proposal, different instruments (fieldnotes, interviews, questionnaires, recordings, videos, artifacts, and one diagnostic test) were triangulated in order to yield similar results and to test reliability and validity through the convergence of the information gathered.

Instructional design. During the implementation of this pedagogical proposal, the main focus was to enhance the intercultural productive competences of the students who were participating in this research study. Therefore, in order to achieve such goal, three cultural content-based video essays titled *Traditional greeting of peace by Jackie Jenkins*, *Vampires: folklore, fantasy and fact By Michael Molina,* and *Should we eat bugs? by Emma Bryce* were utilized pedagogically per each of the cycles of intervention, alongside different pre-watching, while-watching, and post-watching activities in order to teach students other cultures traditions, customs, worldviews, beliefs, and lifestyles, as well as different vocabulary. It is important to clarify that these videos were taken from the educational platform TED-ED; this platform presents short, original, and award-winning animated video essays about ideas and several topics which spark the curiosity of learners worldwide. Every TED-ED represents a creative collaboration between experts, including TED Speakers and TED Fellows, educators, designers, animators, screenwriters, directors, science writers, historians, journalists, and editors.

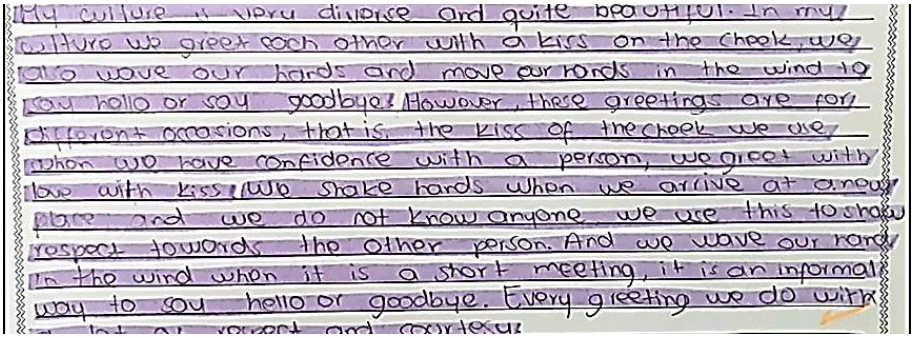
Research results

Based on the data collected during the research process and taking into account the objectives of this proposal, the following categories with their corresponding subcategories emerged: *The supportive role of cultural content-based video essay*s, *The cultural content-based video essay as a pedagogical tool to develop language competences*, and *Intercultural activities, Intercultural resources: innovative EFL class.*

Category #1: The supportive role of cultural content-based video essays.

This category demonstrates the supportive role cultural content-based video essays had when helping students enhance their intercultural competences. On the whole, in this study, pupils had the possibility to voice their opinions and therefore evidence, throughout their different spoken and written pieces of work, the main elements of the intercultural competences.

Developing cultural self-awareness and other cultures' knowledge. This subcategory gathers the data concerning the knowledge tenth-grade pupils developed about their own native culture and other world cultures when carrying out lessons and activities based on cultural content-based video essays. So, on one hand, data revealed the students' knowledge about their culture:


My culture is very diverse and quite beautiful. In my culture we greet each other with a kiss on the cheek, we also wave our hands and move our hands in the wind to say hello or say goodbye. However, these greetings are for different occasions, that is, the kiss of the cheek we use when we have confidence with a person, we greet with love with kiss. We shake hands when we arrive at a new place and we do not know anyone, we use this to show respect towards the other person. And we wave our hand in the wind when it is a short meeting, it is an informal way to say hello or goodbye. Every greeting we do with a lot of respect and courtesy.

[Artifact #4. First cycle: April 24th, 2019. Student#7.]

The previous fragment illustrates that the different lessons and activities carried out in order to learn from the own culture encouraged students to develop a cultural self-awareness. Data revealed that the tenth-grade pupils were able to address and discuss, in written and oral forms, themes dealing with their own culture's customs, traditions, and beliefs, thus freely expressing and showing their knowledge and learning acquired regarding their own cultural background. On the other hand, the information collected also showed that the apprentices were also capable of demonstrating their knowledge acquired regarding other world cultures:

S#1: We learn India is located in southern Asia. In India you can find many languages and one of the most interesting things is that they believe that the cow animal represent motherhood, life, and luck, and also, they love bright colors and have a lot of religions.

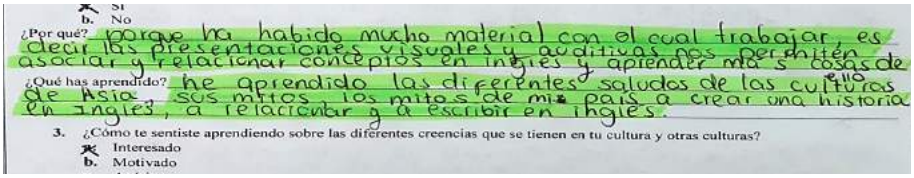
S#2: Also, in the video, we learn the traditional greeting is the *Namaste* and is used to say or express your wish to him or her to be healthy and good; also, recognize the essence of the other. Finally, "Namaste" is use to say "hello", and also, you can say "Rama" to notice the divinity of the other and wish him long life.

S#3: To say this greeting you use your palms together in front of your chest and bow. Is a respectful and welcoming form of greeting. Also, represent the balance in the body and politeness.

[Recording #8. First cycle: March 27th, 2019. Lines 59 to 74]

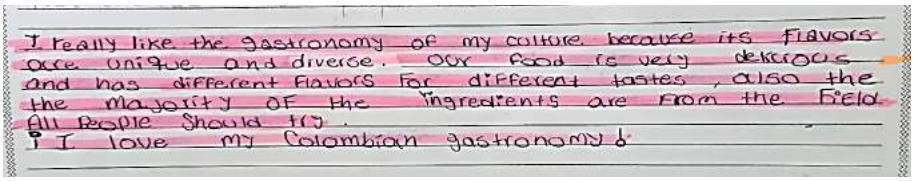
This excerpt shows that watching cultural content-based video essays and carrying out their related pre-watching, while-watching, and post-watching activities, helped pupils develop intercultural knowledge. As data illustrated, a majority of the EFL students produced spoken and written pieces of work, within the classroom, evidencing what they learned from the video essays about other cultures' traditions, customs, beliefs, and worldview; this, due to the fact that such videos were an excellent tool to boost their retention of the information, fact, which

in turn, apprentices found to be meaningful and fundamental for their EFL learning process.


b. No
¿Por qué? porque ha habido mucho material con el cual trabajar, es decir las presentaciones visuales y auditivas nos permiten asociar y relacionar conceptos en inglés y aprender más cosas de mi país
¿Qué has aprendido? he aprendido las diferentes saludos de las culturas de Asia, sus mitos, los mitos de mi país a crear una historia en inglés, a relacionar y a escribir en inglés.
3. ¿Cómo te sentiste aprendiendo sobre las diferentes creencias que se tienen en tu cultura y otras culturas?
a. Interesado
b. Motivado

[Questionnaire #2. Second cycle: September 4th, 2019. Student #4.]

Appreciating my culture and other cultural backgrounds. This subcategory presents the findings regarding the intercultural skills and attitudes students developed, specifically those relating to appreciation; aspect, which in this study, following Leclercq's (2003) premises, is understood as the willingness to learn about a culture in an effort to broaden the perspective, and the wish to share and stand out one's own culture' qualities and positive aspects. So, in this study, on one side, data showed that students demonstrated an appreciation towards their culture:


I really like the gastronomy of my culture because its flavors are unique and diverse. Our food is very delicious and has different flavors for different tastes, also the the majority of the ingredients are from the field. All people should try.
¡ I love my Colombian gastronomy !

[Artifact #3. Third cycle: September 4th, 2019. Student #4]

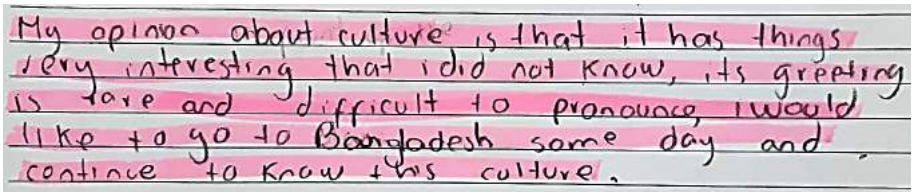
Essentially, in the above fragment, it could be appreciated how the tenth-grade students, through their points of view, underscored the qualities they like the best and consider to be the most positive and valuable about their culture. In fact, data illustrated that, carrying out activities which were intended to teach about the own culture motivated students to appreciate its country as well as its most memorable characteristics. On the other side, the data also revealed that greater number of learners developed an appreciation for other world cultures:

S1: Well, I think this it is a very special culture [Nepal] because I really like the greeting that they have and the message that the greeting have to the other because is a very respectful form to say hello, say goodbye, and express love, and that is the reason I like this culture.

S2: Of the video, we choose Nepal because is a very nice culture and they are much based on spirituality and the greeting represent that and wish spirituality to the other, so is a greeting that is more than a greeting, is spiritual, so I really like for the meaning. **S3:** I think I also like of Nepal the greeting because it also express like a blessing and that make the different; also, is very respectful and formal. For that, we select Nepal because we like it.

[Recording #2. First cycle: April 3rd, 2019. Lines 31 to 56]

This data example proves that tackling cultural content-based video essays did really promote most of the EFL learners' appreciation for other world cultures. Basically, the students, throughout their own perceptions and views, stood out and reflected about the most valuable aspects they learned from the video essays about other world cultures. Finally, in this research, data also illustrated that the tenth-grade pupils showed a considerable interest in learning more about the cultures approached in the three video essays, thus evidencing their willingness to explore, discover, and analyze other cultures' traditions and beliefs.


My opinion about culture is that it has things very interesting that i did not know, its greeting is rare and difficult to pronounce, I would like to go to Bangladesh some day and continue to know this culture.

[Artifact #8. First cycle: April 24th, 2019. Student#10.]

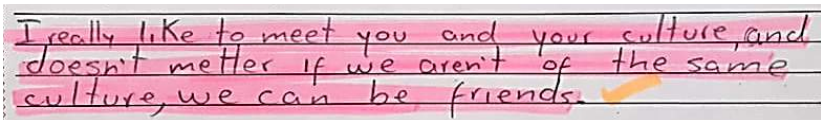
Understanding the cultural diversity. In this subcategory, the information collected proved how the intercultural skills and attitudes of a greater number of the EFL pupils, specifically those relating to understanding, were developed, wherein, learners evidenced respect, open-

ness, and empathy towards other world cultures; assumption, which is supported by the (CEFR)'s premises on the language learning fundamental principles, when it is claimed that understanding is closely reflected throughout respect and tolerance for the way of life and forms of thought of other peoples:

S#2: In my opinion, I think that the Chinese culture is very interesting and I like searching about it because for me, is very important to know vary things about other cultures like the food, stories, hobbies, sports, clothes, and etcetera because that things are different from our culture Colombia and we need know more about the world and is different cultural things to understand other people and to help them and to have peace and respect with them.

[Recording #9. Third cycle: September 27th, 2019. Lines 31-35. Class discussion]

In the excerpt presented above, an attitude of respect on the part of the EFL students towards other world cultures may be appreciated, where, others' beliefs, lifestyles, and traditions are acknowledged. Similarly, in the fragment, it is also evidenced an attitude of empathy, where, pupils acted in a supportive manner by revealing a willingness to help the other. Lastly, data also illustrated that a majority of the EFL learners developed an openness attitude towards other cultures; which, following Deardoff (2006), is evidenced when a person is capable of withholding judgment, accepting what is new, and bridging the differences:


I really like to meet you and your culture, and doesn't metter if we aren't of the same culture, we can be friends.

[Artifact #4. First cycle: April 24th, 2019. Student #1.]

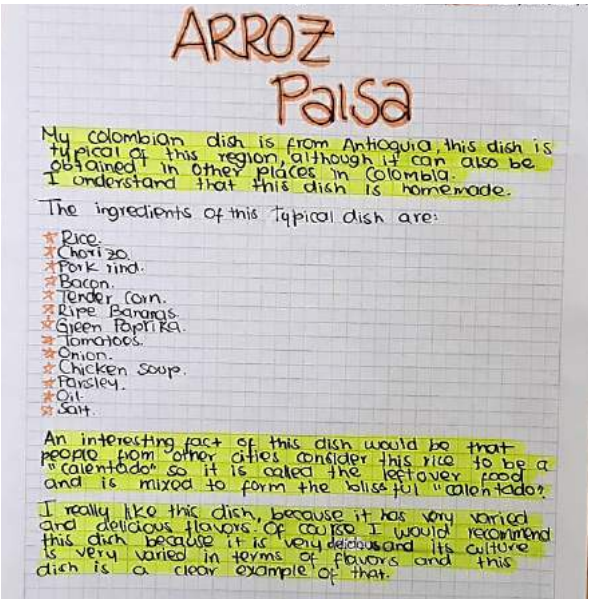
As it might be observed, due to the approach of the cultural content-based videos essays, the tenth graders strengthened an openness attitude towards living new intercultural experiences, thus leaving aside all possible stereotypes and overcoming the cultural differences in order

to see them as a learning opportunity.

Category #2: The cultural content-based video essay as a pedagogical tool to develop language competences.

This category focuses on the pedagogical role that cultural content-based video essays had when fostering the EFL learners' language competences. Data showed that, most of the tenth graders, throughout their opinions and comments, pointed out how essential the video essays were to help them master their speaking, writing, and listening skills.

Enhancing my productive competences. This subcategory shows how the productive competences of the students, speaking and writing, were enhanced thanks to the utilization and approach of cultural content-based video essays in each of the cycles of intervention. Thus, as data revealed, in this study, the tenth graders fostered, on one side, their writing competence:


ARROZ
Paisa

My colombian dish is from Antioquia, this dish is typical of this region, although it can also be obtained in other places in Colombia. I understand that this dish is homemade.

The ingredients of this typical dish are:

- Rice.
- Chorizo.
- Pork rind.
- Bacon.
- Tender corn.
- Ripe Bananas.
- Green Paprika.
- Tomatoes.
- Onion.
- Chicken soup.
- Parsley.
- Oil.
- Salt.

An interesting fact of this dish would be that people from other cities consider this rice to be a "calentado" so it is called the leftover food and is mixed to form the blissful "calentado".

I really like this dish, because it has very varied and delicious flavors. Of course I would recommend this dish because it is very delicious and its culture is very varied in terms of flavors and this dish is a clear example of that.

[Artifact #7. Third cycle: September 25th, 2019. Student #13]

This excerpt evidences that due to the video essays and the activities carried out around them, students strengthened their writing skill. As might be evidenced, the pupils' writings were no longer based on dealing solely with grammar issues and rephrasing lists of isolated sentences from the textbook as they were used to, but rather, on creating texts where the own opinion and points of view could be freely expressed.

Besides, as the information collected showed, in this study, the tenth-grade pupils also enhanced their speaking skill; assumption that might be appreciated in the following excerpt:

S11: First, I think that is very important to know this [the different ways to greet each other in other cultures] because you can't go a different country and kiss the cheek, or bob the head, or shake the back, or hug the people of that culture without know if they like that because maybe you are not permit to do that, and you have to tell just "Asulum-luckum" like they say in the video; for example, if you are in Bangladesh and you do others things from your country, you can be in dangerous situations. Also, is important to know about the cultures and their way to do all things and understand and respect that things when you go there because, I mean, you are there man, in the other culture, and not in your culture. And second, I think that is very cool to learn new things and improve the general culture.

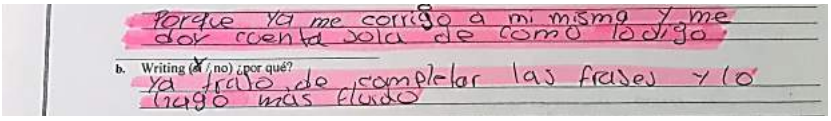
[Recording #10. First cycle: April 3rd, 2019. Lines 32-39. Class discussion]

In this recording, it is revealed that, due to the cultural content-based video essays studied in depth, the EFL learners could enhance their speaking. Even though pupils committed grammar mistakes and struggled when organizing and closing their ideas, their oral productions were no longer the purely rote and repetition process they were used to. Basically, the information collected proved that, although students' points of view were concise and brief, they dared to talk freely, voice their opinion, and support it using the information learned from the video essays. On the other hand, data also showed that pupils started

to be aware of their speaking errors and therefore leveraged their confidence and pronunciation:

S #1: Yo he mejorado frente al speaking porque pues ya lo he dicho en preguntas anteriores los videos me han servido para mirar la pronunciación, y pues como las actividades que normalmente hacemos son frente a hablar de algo, opinar de algo, o exponer o presentar algo pues que ya sabemos o estudiamos en los videos, entonces también le ayudan mucho a uno a mejorar y sentirme más seguro al hablar en inglés.

[Semi-structured interview #2, July 15th, 2019. Q#9 *¿Sientes que mejoraste alguna habilidad en inglés?*]


porque ya me corrijo a mi mismo y me dar cuenta sola de como lo digo

b. Writing (X / no) ¿por qué?
ya fralo de completar las frases y lo hago mas fluido

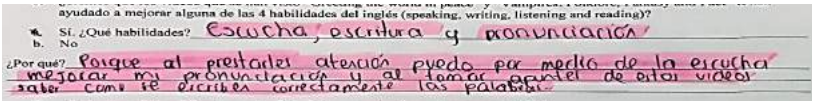
[Questionnaire #2. Second cycle: September 4th, 2019. Student #10.]

<u>*Potentiating other language skills.*</u> This subcategory revolves around how the tenth graders' listening was potentialized thanks to the use of cultural content-based video essays during the implementation of this pedagogical proposal. On this basis, Okon (2013), claims that the different characteristics videos present, such as movement, sound, and color, make them intrinsically interesting to language learners, helping them to develop faster listening skills. Keeping with this, in this proposal, data illustrated that, although for the EFL students it was difficult to understand in detail everything that was being presented in the cultural content-based video essays, they were able to understand main ideas and important details:

X Sí. ¿Qué habilidades? Escucha / listening
b. No
¿Por qué? Porque era necesario esforzar más el oido para lograr entenderlo y además contestar las actividades.

[Questionnaire #2. Second cycle: September 4th, 2019. Student #2]

This excerpt reveals that a majority of the pupils enhanced their listening comprehension because the cultural content-based video essays exposed them to an authentic language input, thus fostering their memory, vocabulary, and ability to make connections between images and sounds, and helping them to start training their ears to the pronunciation, stress, and intonation of native English speakers. By and large, in this research, the information gathered evidenced that implementing activities drawn upon cultural content-based video essays was a useful tool to foster some of the language skills in EFL, specifically, speaking, writing, and listening:


ayudado a mejorar alguna de las 4 habilidades del inglés (speaking, writing, listening and reading)?
a. Sí. ¿Qué habilidades? Escucha, escritura y pronunciación
b. No
¿Por qué? Porque al prestarles atención puedo por medio de la escucha mejorar mi pronunciación y al tomar apuntes de estos videos saber como se escriben correctamente las palabras.

[Questionnaire #2. Second cycle: September 4th, 2019. Student #14]

Category #3: Intercultural activities, Intercultural resources: innovative EFL class.

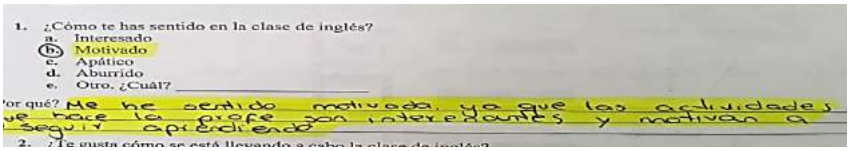
Finally, this category refers to the meaningful experience and positive involvement tenth-grade students had with their EFL classroom when making intercultural productive competences a major part of it.

The enriching experience of interculturality. This subcategory analyzes the findings in regards to the students' opinions and experiences when learning from their own native culture and other world cultures. Essentially, data evidenced that pupils' responses reflected how important and crucial it was for them to address interculturality within their EFL class:

S#15: A mí me ha parecido excelente porque, o sea, aparte de que estamos aprendiendo nuestra cultura y demás culturas o sea estamos aprendiendo inglés por medio de eso, nos está sirviendo para dos cosas que necesitamos y pues ya no lo vemos como algo obligado.

[Semi-structured interview #1, May 22nd, 2019. Q #2. ¿Te gusta cómo se está llevando a cabo la clase?]

These pieces of evidence shows that the tenth-grade students regarded the English class as excellent since they had the possibility to learn from their own culture and other world cultures; themes, which most of the pupils considered to be interesting and very enriching for their EFL learning process. On the other hand, data also showed that, for a majority of the students, tackling intercultural productive competences was a pull factor for them to really enjoy the English class:


1. ¿Cómo te has sentido en la clase de inglés?
a. Interesado
b. Motivado
c. Apático
d. Aburrido
e. Otro. ¿Cuál? _____

'or qué? Me he sentido motivada, ya que las actividades que hace la profe son interesantes y motivan a seguir aprendiendo

[Questionnaire #2. Second cycle: September 4th, 2019. Student #9.]

Briefly, this excerpt shows that the teaching of intercultural competences encouraged most of the students' positive perspective of the English class, their active involvement and commitment thereof, and their want to keep on learning and mastering their English skills. Fundamentally, in this proposal, data proved that a number of learners no longer described the English classroom as a mandatory subject required by the school, as they used to think of it; but rather, they started to consider it as a valuable and enjoyable intercultural learning experience.

Cultural content-based materials: a core component to EFL classes. This subcategory evaluates the findings related to the EFL pupils' positive responses when watching cultural content-based video essays and carrying out different activities, exercises, and worksheets drawn upon learning from the own native culture and other world cultures.

S#14: Sí, me parecen muy chéveres; me gustaron porque es algo diferente, es otro método de aprender más práctico y didáctico y la mayoría le presta más atención a las actividades y los videos, no es como la clase teórica que aburre de estar ahí sentado cuando le explican en el tablero, sino que se conocen cosas nuevas y nuevo vocabulario que ayuda en el proceso de hablar inglés.

[Semi-structured interview #2, July 15th, 2019. Q#5: *¿Te han gustado las actividades realizadas?*].

The previous fragment illustrates that the majority of the tenth-grade apprentices found the activities, worksheets, and exercises carried out to be a very interesting and enjoyable way to learn English; different from the grammar-based activities they were used to, which, did not draw their attention, motivation, and interest in the English class and the target language. On the other hand, the data collected also evidenced that the cultural content-based video essays were a very appealing, innovative, and imperative EFL teaching-learning source:

S#6: Si, me llamaron mucho la atención porque pues lo hacen a uno pensar sobre las otras culturas y pues es como un modo más lúdico de aprendizaje y siento que uno aprende más con imágenes; pues son videos que a uno lo atrapan, o sea, a uno le dan ganas visualmente de verlo y entender lo que dicen.

[Semi-structured interview #2, July 15th, 2019. Q#8 ¿Te gustaron los videos? *¿qué opinas de* éstos*?*]

All in all, the excerpt presented above proves the favorable impact cultural content-based videos essays had regarding the EFL learning environment. Overall, data revealed that cultural content-based instructional materials and resources are one of the most effective source of input to enhance students' joy of learning, thus making such aims a core element to EFL classes.

Conclusions

With respect to the first objective, data revealed that the cultural content-based video essays had two vital roles on the development of the intercultural productive competences of the EFL tenth graders, a supportive role and a pedagogical role. Concerning the *supportive role*, the information gathered evidenced that the utilization of cultural content-based video essays and their related activities did support the pupils' development of cultural self-awareness and other cultures' knowl-

edge, their appreciation of their own native culture and other cultural backgrounds, and their understanding of the cultural diversity; aspects, which they did demonstrate throughout their opinions, comments, and points of view. Continuing with the *pedagogical role*, the information gathered showed that the utilization of cultural content-based video essays did help the EFL tenth-grade students to potentiate their language competences, specifically, speaking, writing, and listening; aspect, which was evidenced throughout the apprentices' artifacts, recordings, and opinions. Accordingly, data demonstrated that the video essays approached, as well as all the activities carried out around them, on one hand, encouraged pupils to produce different written and spoken pieces of work expressing thoughts, and points of view within a culturally diverse background; and on the other hand, enhanced the students' listening comprehension while being exposed to an authentic language input.

In response to the second objective, the information collected evidenced that the tenth graders found the approach of intercultural productive competences within their class to be very enriching, engaging, and fruitful for their teaching-learning process. Hence, tackling interculturality, and therefore, implementing intercultural activities and resources was fundamental to develop a meaningful and appealing EFL learning and to encourage the students' positive involvement with the class and the target language. In closing, it is paramount to conclude that, in this study, it was found that implementing different methodologies and strategies which strengthen the EFL students' intercultural competences and spark their curiosity, does really bear fruits. When pupils play an active role in their teaching-learning process, when they are always motivated to speak their minds, and when they are challenged to reflect on the world around them and its mighty cultural diversity, meaningful learning occurs. If different and innovative teaching-learning strategies and methodologies that motivate, and even more, that challenge students to enhance their skills and exploit their knowledge start being valued, our education field will truly improve.

Further research

The main objectives considered in this study were developed in order to integrate the students' school context, real needs, and preferences as part of the pedagogical intervention of the project. Nevertheless, as this investigation was mainly focused on the two productive skills, speaking and writing, it might be very interesting to enquire in greater depth on how cultural content-based video essays may work to develop the receptive skills, listening and reading; and even, if there is time enough to the intervention, combining the four English competences in order to have an integral and interdisciplinary enhancing approach of the pupils in the EFL class.

References

American council on the teaching of foreign languages *(ACTFL)* (Vol. PROGRAM STANDARDS FOR THE PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS (2013). the NCATE Specialty Area Studies Board.

Asian Languages Professional Learning Project (ALPLP). Asia Education Foundation. Retrieved from: http://www.asiaeducation.edu.au/docs/default-source/professional-learning-pdfs/getting-started-with-intercultural-language-learning-(3).pdf

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). Retreived from: https://www.aacu.org/

Badelau, P. (1990). Intercultural education. Bulettin du BIE, Paris, nr. 622. UNESCO.

Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Education for the Intercultural Experience. Ed. R.M. Paige. 2nd edition. ME: Intercultural Press.

Combemale, B., Crégut, X., Pierre, G., & Thirioux, X. (2009) Essay on Semantics Definition in MDE. An Instrumented Approach for

Model Verification. Institut de Recherche en Informatique et Systèmes.

Deardorff, K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. United States.

Deardorff, K. (2009). *The SAGE handbook of Intercultural competence* . United States of America : SAGE Publications, Inc.

Deardorff, K. (2015). *A 21st Century Imperative: Integrating Intercultural* (Vols. Volume 3, Issue No. 1). University of Deusto. ISSN: 2340-8170 • ISSN-e: 2386-3137.

Ferrance, E. (2000). Action Research. Themes in Education. United States (USA): Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Gibbs, G.R. (2007) Thematic Coding and Categorizing, Analyzing Qualitative Data. SAGE Publications Ltd., London.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials & authenticity in Foreign Language Learning. Language Teaching.

Golkova, D. (2014). Productive skills in second language learning . Czech Republic : Procedia - Social and Behavioral Sciences 143.

Harris, M. (1976). *History and Significance of the Emic/Etic Distinction*. Annual Review of Anthropology.

Holguin, B. (2013). Towards the Development of Intercultural Competence Skills: A Pedagogical Experience with Pre-Service Teachers. HOW, A Colombian Journal for Teachers of English.

Katchen, J. (2002). Using authentic video in English language teaching: Tips for Taiwan's teachers. Taipei: The Crane Publishing Company—Theoretical and Pedagogical Foundations.Proceedings of the KATE (The Korea Association of Teachers of English) International Conference .

Khan, S. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management, 9*.

Leclercq, J. (2003). Facets of Interculturality in Education. Strasbourg: Council of Europe Publising.

Lockyer, L. & Eady, M. (2013). Tools for learning: technology and teaching strategies. *University of Wollongong Research Online*.

Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco (USA).

Mitchell, P., Yermakova, N., Aguilar, L., & Meshkov, L. (2015). Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese. Russia: Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Ochoa, C. & Flórez, E. (2011). Blended Learning in the Teaching of English as a Foreign Language: An Educational Challenge. Bogota, Colombia: SOCOPI.

Patton, M. (2002). Qualitative Research and Evaluation Mehods (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE publications .

The Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, and assessment *(CEFRL)*. (1971) Obtenido de https://rm.coe.int/16802fc1bf

Singh, H. & Reed, C. (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 5, Issue 11.

TED-ED. (s.f.). *Ted-ed Lessons Worth Sharing*. Obtenido de https://ed.ted.com/

Unesco. (2013). *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220416e.pdf

The Japan Association for Language Teaching (JALT) (2001). Retreived from: https://jalt.org/

United Nations Educational, S. a. (2018). "Measuring Intercultural Dialogue: Strengthening data to enhance impact on the ground".

Capítulo 14

The Influence of Ascribed and Acquired Individual Characteristics in the Learning Process of English as a Foreign Language among University Students

Dayra Alejandra Medina Becerra
Universidad Industrial de Santander

Abstract

People around the world are labelled under different characteristics; some of these features are defined by the society and the culture they were born in. These characteristics are classified as ascribed and acquired individual features dealing with characteristics people are born with and those people acquire through their life (Ferrante, 2012). A more educational application of these characteristics is the main aspect concerning this study; in other words, this study aims to explore whether some ascribed and acquired characteristics such as gender and social stratification, influence the learning process of English as foreign language of students enrolled at university level. Similarly, this project will be exploratory following a qualitative research approach. A questionnaire will be carried out to gather data from teachers and students. From the data collected, a focal group from both groups will be part of the next data collection stage. Teachers and students' insights on this topic on gender and social stratification will provide a more in depth understanding.

Key words: ascribed, acquired, gender, social stratification

Introduction

Initially, my study was proposed as an opportunity to expand knowledge in the field of Sociolinguistics considering Individual Language (IL) characteristics in EFL. This paper examines the concept of IL characteristics in EFL, focusing on gender and social stratification. In addition to this, teachers and students insights on the subject of matter will be gathered in a further application of this paper. It is important to clarify that the information presented in this paper serves as the proposal for a future study. Following the objectives of this event, this paper evidences the importance of research in the Foreign Languages field from an intercultural perspective. The topics addressed during this presentation are: Gender and Social Stratification as Individual Language characteristics, teachers' awareness on these characteristics, methodology of the study and considerations.

Objectives:

- To explore whether some ascribed and acquired characteristics such as gender and social stratification, influence the learning process of English as foreign language of students enrolled at university level.

-To examine how these ascribed and acquired characteristics are perceived by teachers in the EFL classroom.

-To identify the extend in which these specific individual characteristics affect the learning process of English Language among University students.

2. Individual Language Characteristics

2.1 Gender

In the recent years, gender has taken an important role in the field of Sociolinguistics. Meyerhoff (2018) places the language-sex interest in the 1980s and how the term sex was replaced by the term gender. This change is mainly based on the social identities people adopt and the data

collection and analysis undertaken by Sociolinguistics. The difference of these terms previously stated and the language use show how time has evolved the way it is seen in this domain of study. Language and gender are considered a productive subject in this field; differences in language and gender rely on more aspects than characteristics influencing them. The impact linguistic behavior has, is directly; in addition, language use is related to the social networks they are part of, their daily routines. The relation among language and gender varies according gender divisions observed in society (Doç et al, 2011).

Differences among gender vary from physical traits, emotional features and language factors. Women have less muscle, strength and more fat in regard to physical features, (Gailing Shea, 1972 & Key, 1975). In relation to language and gender, Holmes (1998) proposes five cases to illustrate this difference (as cited in Tran, T, 2010): Patterns of language use in men and women are different, affective interactions are more taken into account for women than men, linguistic devices stressing solidarity are used more often by women, men's interaction in formal contexts is set to increase power and status, and women's interaction aim to foster solidarity, and women's language style is more flexible than men's. Making general assumptions focusing only on Holmes (1998) poses many dangers; however, it states common ground determining similar linguistic positions of men and women in the world (Doç et al, 2011).

Studies regarding gender in an EFL learning context evidence its influence not only in the learning process but also in the teaching process. Firstly, Zeynali (2012) reports results from previous studies taking in a learning context where women used more language structures than men; nonetheless, other studies showed no difference in the use of language structures in regard to gender. On the other hand, others presented men and their preference to use more language learning structures in EFL. In addition to this review, the author proposes a study to investigate about the differences in males and females in a language leaning context in Iran. Findings of the study revealed that females are more likely to use general language learning strategies than men. Secondly,

Madrid et al (2010) proposed a mixed method study aiming to inquire about the influence of teachers' gender in EFL students. Subjects of the study from primary school until university, including teachers and students, from Southern Spain participated in this study. It was found that supportive learning environments were constructed around female teachers while more traditional environments are related to male teachers.

2.2 Social Stratification

From the social studies field, social stratification is a concept linked with social class; thus, these concepts are relational concepts that complement each other's meaning. From a perspective proposed by Marx (2019) economic status is the one who places an individual in the stratification system, In addition to Marx's ideas, Weber (2010) suggests social stratification as multidimensional concept, including wealth, authority and influence as some features building this concept (Scwadel, 2016). In the 1960s, the idea of status became an important subject of matter in Sociolinguistics. Labov adopted Weber's beliefs and was interested in making the differentiation in social connotations with grammar and phonetic characteristics (Llamas, 2016). More specifically, the relation between language and social class, was structured by William Labov in 1966 in his seminal study conducted in New York where he conducted a large-scale survey in order to establish pronunciation models in people living in the Lower East side of the city. From this study, he concluded that language is related to gender, age and social class (Snell, 2014). These contributions provide a strong insight to the field of Sociolinguistics to take into account variables such as social class into the linguistic behavior.

From the connection among education and social class, the concept of social reproduction emerges and highlights how academic institutions reproduce class differences among students. In their work, Bowles and Gintis (1976) claim that schools promote social class status; in addition to this, the school system encourages students to be part of the capitalist division of labor (as cited in Vandrick, 2014). Apart from the

role schools take, social stratification is an important concept to consider in learning a foreign language. Muñoz (2001) enunciates how common it is, to find classes where students with high social stratification and status with better performance than those students with lower stratum (as cited in Diaz, 2014). Similarly, Montero et al (2014) states that the education system reinforces social inequalities by ignoring the different linguistic competence that learners from different socioeconomic status and contexts have. The author also recognizes that teaching a foreign language is a practice that cannot be separated from social class. Following what Montero affirms that social class, housing and access to different resources have an impact on the acquisition of assets as well as academic achievements (Arikan, 2011).

2.3 Teachers' Awareness on Gender and Social Stratification

EFL teachers have incorporated features of different nature into their curriculum; in this sense, teachers' awareness when it comes to gender have been remarkably enhanced. Nagasaka (2009) highlights how EFL teachers' attempt to incorporate gender issues into their classes. These efforts have paved the way to human rights and global education studies. Nonetheless, the author adds how personal beliefs bias teachers own awareness. Apart from teachers' awareness on gender, Vandrick (2014) study mentions how educators from a middle class make an emphasis on social rules related to middle-class. As a result, working and lower classes are not equal towards their peers in USA. Same trend is observed in Colombia where the difference regarding social classes and how children are educated is directly related (Cataño, 1984).

From other point of view, Silva et al (2017) mentions a case study carried out by Ferreira (2015) where the role of teachers in regard to transgenderism evidenced how the lack of preparation in their training process in terms of concepts such as gender, sex, gender identities and sexual orientation was reflected on their teaching practices. The authors remark how teachers' beliefs influence their awareness in these individual characteristics; however, their attempts to include them in the

curriculum show how committed they are to the subject of matter.

Methodology

4.1 Research Design

The lack of research on individual characteristics is remarked during the contextualization of the problem and the theoretical framework; as a result, it is seen that this study has an exploratory nature. According to Saunders et al (2007), exploratory research is undertaken where there is a lack of knowledge about a phenomenon, and a problem has not been fully studied (as cited in Boru, 2018). Taking this into account and the objectives previously stated, this study will follow a qualitative research approach because it is the most effective approach to reach our objectives. Denzin and Lincoln (1994) define qualitative research as the study of phenomena to understand the meaning of terms in natural settings. Due to the nature of this study, both aspects previously mentioned serve to inquire about the problem and to provide a description concerning the research problem.

4.2 Participants

Participants part of this project, from 20 to 25 students, are from a public university located in Bucaramanga, Colombia. Age from participants vary from 18 to 23 years old; besides, they will be conveniently selected considering those students taking curricular English and not part of the B.A in Foreign Languages. In addition, 2 teachers will be chosen to inquire about their perceptions about the individual characteristics of this study. This group will be considered mixed since both women and men are present in these courses, the number of men and women in a classroom is still unknown but it will not affect the study.

The selection of this sample is framed under a selective and purposeful sampling. In the words of Schatzman & Strauss (1973), this type of sampling is shaped by the availability of the researcher, his or her framework and interests. Also, people participating in studies with

selective and purposeful sampling are chosen according to the objectives of the research where features such as age, gender, and status serve as basic guidelines (as cited in Coyne, 1997). From this previous concept, this project sets a criterion for the selection of the sample. First of all, having students from a certain age range and the same levels keeps a specific uniformity in these variables. Second, students from different programs are chosen due to their different backgrounds and points of view they provide.

4.3 Data Collection Instruments

For the development of this study and the nature of it, a semi-open questionnaire is the instrument that will be used to gather all the data needed. When choosing this instrument, information from the theory was regarded. Mathers (1998) states "...the fact that many of these have already been well validated and tested for reliability, and there may well be normative data available as a baseline for you to compare your results with" (p. 9). This definition ensures our choice for the election of the data collection instrument. Besides this, keeping the objectivity in the result gathered was very important. Milne (2007) highlights objectivity and standardized nature. Also, the effectiveness in large groups and the time saved while applying a questionnaire is another reason why choosing this instrument.

For the purpose of this study, a semi-open online questionnaire is the tool used to collect data on this project; it will be applied to both students and teachers. After this, a follow-up instrument, a focal group will be carried out to validate findings on both types of participants. This instrument will consist of a set of questions formulated to corroborate results from the questionnaire.

Conclusions

From all the literature mentioned previously, this paper serves as a proposal for a further study undertaken in the field. The authors on this area illustrate both individual language characteristics, which sets a basis for

the development of the project itself. It is expected to implement an exploratory design considering the insights collected in this paper. Despite the lack of previous research in the context, the information that will be collected, is intended to explore whether some ascribed and acquired characteristics such as gender and social stratification, influence the learning process of English as foreign language of students enrolled at university level.

This study is expected to gather teachers and students experiences considering gender and social stratification in a university context. In order to do this, data collection instruments are formulated in two phases to do a preliminary analysis of the data collected from the participants.

References

Boru, T. (2018). *CHAPTER FIVE RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY.*

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling merging or clear boundaries?. *Journal of advanced nursing*, *26*(3), 623-630.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication

Díaz, D. M. (2014). Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI. Santiago de Cali: Universidad Icesi.

Doç, Yrd & Büyükahıska, Dilek & **Üniversitesi**, Mayıs & Fakültesi, Eğitim & Dili, **İngiliz** & Bölümü, Eğitimi. (2011). GENDER AND LANGUAGE.

Ferrante, J. (2012). *Sociology: A global perspective*. Nelson Education.

Llamas, C., Mullany, L., & Stockwell, P. (Eds.). (2006). *The Routledge companion to sociolinguistics*. Routledge.

Madrid, D., & Hughes, S. P. (2010). Speaking the same language? Gender-based teacher performance in the EFL class. *The Open Applied Linguistics Journal*, *3*(1). D

Marx, K. (2019). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Greenbooks editore.

Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (1998). Surveys and questionnaires. NHS Executive, Trent.

Meyerhoff, M. (2018). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.

Milne, J. (2007). Questionnaires: Some advantages and disadvantages. URL http://www. icbl. hw. ac. uk/ltdi/cookbook/info_questionnaires/printable. pdf (accessed 20 January 2007).

Montero, R. L., Chaves, M. J. Q., & Alvarado, J. S. (2014) FACTORES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA: EL CASO DE LA SEDE DEL PACÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA.

Nagasaka, T. (2009). Gender Awareness Raising & EFL.

Schwadel, P. (2016). Social class. In *Handbook of religion and society* (pp. 345-371). Springer, Cham.

Silva, M. J., Ferreira, M. E., & Ferreira, A. (2017). Gender awareness in teacher education. *Conexão Ciência*, *12*(2), 147-152.

Snell, J. (2014). Social class and language. *Handbook of Pragmatics*, *2014*.

Tran, T. H. (2010). Gender and Language Use in the ESL Classroom. *Online Submission*.

Vandrick, S. (2014). The role of social class in English language education. *Journal of Language, Identity & Education*, *13*(2), 85-91.

Weber, Max (2010) "The distribution of power within the community: Classes, *Stände*, Parties", trans. Dagmar Waters, Tony Waters and

others (2010) 10 *Journal of Classical Sociology* 137.

Zeynali, S. (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies. *Theory & Practice in Language Studies*, *2*(8)

Capítulo 15

Didactic Sequence for the Development of English Oral Expression in the New School of Modality Students

Yider Xavier Torres Vega
Carlos Alberto Jaimes Guerrero
Universidad de Pamplona

Abstract

The objective for this research has been the Didactic Sequence implementation for the development of English Oral Expression activities for 4th and 5th-grade students from Babega Rural Education School in the North of Santander Area. This work has been developed under the qualitative approach through action research as a realization of classroom practices for teachers (Kemmis, 1988). The data collection instruments were the semi-structured interview, the field diary, and the focus group questionnaire. Analyzed the instruments in the research process, the results were as follows: The class planning by the research teacher has a Didactic Sequence for the New School modality that allows continuous preparation, taking into account the communication skills and teaching materials in the English Teaching and Learning process. Also, the Didactic Sequence implementation positively influences the language skills development and the students' oral expression from New School Modality. Finally, through the Didactic Sequences application for the development of the English verbal expression, good results have been seen by students in the fourth and fifth grades, improving the ability to speak English.

Keywords: Didactic Sequence, Oral Expression, New School Modality, English Teaching and Learning.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue la implementación de las Secuencias Didácticas para el desarrollo de la expresión oral del inglés en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo Rural Bábega en Norte de Santander. Este trabajo fue desarrollado bajo el enfoque cualitativo por medio de la investigación acción como realización de prácticas de aula para el profesorado (Kemmis,1988). Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, el diario de campo, el cuestionario de grupo focal. Analizando los instrumentos realizados en el proceso de investigación, los resultados fueron los siguientes: La planeación de la clase por parte del docente investigador tiene una Secuencia Didáctica para la modalidad de Escuela Nueva que permita llevar una preparación continua, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas y los materiales didácticos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje del inglés. Además, la implementación de las secuencias didácticas influye positivamente en el desarrollo de las competencias lingüísticas y la expresión oral de los estudiantes de Escuela Nueva. Por último, mediante la aplicación de Secuencias Didácticas para el desarrollo de la expresión oral del inglés se han visto buenos resultados por parte de los estudiantes de los grados cuarto y quinto, mejorando la habilidad del habla del inglés.

Palabras clave: Secuencia Didáctica, expresión oral, escuela nueva, enseñanza y aprendizaje del inglés.

Presentation

Today, learning English is an essential tool for the personal and exceptionally professional life of people in this increasingly globalized world. Speaking a language consists of mastering their oral and written skills,

which is why in public education institutions, real communication environments must be promoted, methods must be used. Appropriate teaching and learning strategies must be used for English language learning. The approach, in this case of oral expression used by the teacher and by the students of the English subject, "allow to maximize the teaching-learning process of a foreign language" (González, S, p. 147), and affect the development of the expression of oral texts in that language. The communicative task found within the didactic sequence is proposed in the present research, together with learning and communication strategies as an alternative to the development of this skill. The purpose of this research is the development of the English oral expression activities for 4th and 5th - grade students from Bábega Rural Educational School through the implementation of Didactic Sequences designed through the model of Giné and Llena (2003). These authors affirm that the didactic sequence is the usual way in which the teaching-learning processes are developed, and these respond intentionality, taking into account the initial phase, the development phase, the final phase, and the evaluation. Oral expression in an English level of A1 can be expressed with isolated and straightforward phrases to people and places. He can describe himself, talk about his profession, and his place of residence. (European Common Framework, 2002, p. 61). New School is considered as an educational model because it explicitly presents a pedagogical (active) proposal. A methodological plan (it has a curricular component, an administrative organizational one, a community interaction one) and an educational proposal (booklets with units and guides, which develop a didactic sequence) (MEN, 2010). This research will have as its objective the English learning taking into account the application of didactic sequences to increase the students' motivation for the improvement and the development of the English oral expression activities from English the Bábega Rural Educational School.

Objective

General Objective:

To implement Didactic Sequences that influence the development of English oral expression in New School modality students.

Specific Objectives:

To describe the difficulties presented in the fourth and fifth grades classroom of New School modality.

To develop communicative activities related to the English oral expression in the fourth and fifth students, present in the Didactic Sequences.

To evaluate the effectiveness of the Didactic Sequences for the development of the English oral expression in the fourth and fifth grades students from the Babega Rural Educational School.

Methodology

The methodological approach that frames this research is qualitative because a problem is analyzed through the hermeneutic interpretation and understanding of English teaching and, therefore, the effects of educational practices and how they affect the learning of a foreign language about the development of oral expression. Qualitative research focuses on understanding and deepening the phenomena, exploring them from the perspective of the participants in a natural environment, and concerning the context (Sampieri, Collado and Lucio, 2010). For the development of this research in the fourth and fifth grades students from the Bábega Rural Educational School, the instrument of a semi-structured interview was used to know how the English class was worked in the previous year. Afterward, a class observation was used between the research teacher and the students on the design and development of the Didactic Sequences (DeWalt, 2002). Subsequently, another semi-structured interview was applied where the research

teacher carried out the didactic sequences (Denzin and Lincoln 2005, p. 643). And lately, the Focal Groups instrument was used to know how students have lived the experiences in English classes (Sampieri, Collado and Lucio, 2010). Taking into account all the applied instruments, the analysis and presentation of the results, set out in the research objectives, were made. The method is Action Research consists of working with students in a classroom through a Didactic Sequence in which it aims to qualify the practices in an appropriate context (Kemmis, 1988). In the development of action research, it worked with 20 students who belonged to the fourth and fifth- grade groups of the New School modality with an average age of 10 years.

Results

To implement Didactic Sequences that influence the development of English oral expression in New School modality students.

The class planning by the English teacher in the previous year did not have a didactic sequence for the New School modality that allows for continuous preparation, taking into account the communicative skills in the Teaching and Learning Process. Likewise, Teacher English focused on writing skills, where students had to learn vocabulary from the assigned subjects and had to repeat them using plans in their notebooks. Such planning led to pronunciation activities in a scarce way for students to try to express in English orally. Within the class preparation, there was a shortage of teaching material in the English Teaching; therefore, the students felt unmotivated in the learning process. In the course of the diagnosis of the New School modality students level in the English subject from the Bábega Rural Educational School, aspects were found in the way in which the student was evaluated through the vocabulary translation from Spanish to English and from English to Spanish and the difficulties that arose in the students' pronunciation.

Developing communicative activities related to the English oral expression in fourth and fifth students, present in the Didactic Sequences.

The class planning by the research teacher has a didactic sequence for the New School modality that allows to carry out a continuous preparation, taking into account the communicative abilities in the English teaching and learning process. The research teacher developed a Didactic Sequence taking into account the development of different activities for the improvement of English oral expression in fourth and fifth grades students. There were several activities related to the oral part, such as greetings, the oral presentation of each of them, saying the animals in English, the songs in English, taking into account the didactic sequence for the development of their learning. According to the observations presented during the implementation of the Didactic Sequence, there was the presence of teaching materials for the development of English oral expression, so that students were interested in the classes. Through different class observations, different class dynamics such as mime, hanged man, and Tingo tango were developed where students felt motivated to learn, actively participating through teaching material, and speaking orally. The agreement in the students' statements, it can be deduced, that the classes were cool because they felt motivated to learn, and made them dynamic in the development of this. Likewise, the students were motivated that the classes be focused on the oral part to improve their pronunciation. In most cases, participation is active, safe, and pleasant as students show interest in learning English through oral expression activities. The students expressed their satisfaction at the time of assessing orally for the improvement of their learning and also acquire oral English proficiency at a basic level. Most of the students had strength when the research teacher did about famous people, about the animals, about the clothes, and they responded very well, acquiring proper pronunciation. In contrast, while some students had difficulties in the same activity, although that was gradually correcting. Therefore, there is an improvement in oral expression by students in the fourth and

fifth grades of New School modality. The students learned to answer questions orally, according to the topic discussed, and taking into account the existing teaching materials according to the application of the Didactic Sequence. Regarding the sentence descriptions and English words pronunciation, they show that students have strengths in them, so it is evident that there is an improvement in their learning.

Facilitates to evaluate the effectiveness of the Didactic Sequences for the development of the English oral expression in the fourth and fifth grades students from the Babega Rural Educational School.

Taking into account the students' opinions, they affirmed that the activities organized by the research teacher, such as the presentation of an English song through the video beam, allow them to learn to pronounce words and, at the same time to write them. They also stated that the activities organized by the teacher are cool because they are both oral and written, and they learn a lot. The students expressed that they have improved because they have been taught new things in a funny and varied way, as in the oral as in the written part. They also expressed that the teaching has been cool and they have learned more focused on the oral part, compared to previous years. With the development of the teaching sequences, they have improved oral expression because they are several activities related to it so that students learn quickly. The students affirm that they feel motivated to learn new things focused on the oral part. The students expressed a taste for English classes because they are cool, in the sense that they are motivated using different teaching materials, dynamics and permanent support in the development of various oral and written activities by the teacher so that they understand better.

Conclusions

A description was made of the difficulties present in the classroom about the development of the English class previously, based on an initial semi-structured interview by the students from the Babega Rural

Educational School. Employing the information presented by them, they affirmed that the class planning by the English teacher of the previous year did not have a Didactic Sequence that allows them to carry out a continuous preparation, taking into account the communicative abilities in the teaching and learning process. From the description made, the class planning by the research teacher has a didactic sequence for the New School modality that allows continuous preparation, taking into account the communication skills in the English Learning Teaching process. The research teacher-developed Didactic Sequence, taking into account the development of different activities for the improvement of English oral expression in fourth and fifth grades students. In the course of the planning and the action, positive aspects were found in the way the student was evaluated on the development of the class through the questions and answers uses of a specific topic.

On the other hand, the sentence description, words, and the song's pronunciations according to a video presented where they had strengths and aspects of improving. On the Learning Evaluation through the application of Didactic Sequences for the development of the English oral expression, good results have been seen by the students in the fourth and fifth grades from the Bábega Rural Educational School, improving the ability to speak in a foreign language. Through the students' opinions, according to the semi-structured interview, they affirmed that the activities organized by the research teacher, such as the presentation of an English song through the video beam, allow them to learn to pronounce words and at the same time to write them. They also stated that the activities organized by the teacher are cool because they are both oral and written, and they learn a lot. They deduced that they have greatly improved oral expression because they have learned to pronounce words, sentences, and respond according to the teaching material. Likewise, the videos presented have been an indispensable tool for learning to express yourself orally. Following the above, in the majority of cases, the students showed a taste for English classes because they are cool. In the sense that they are motivated using different teaching materials, dynamics, and a permanent accompaniment in the

development of various oral and written activities by the teacher so that they understand better. According to the conclusions presented in the research process, the objectives set by the students' needs for the development of the Didactic Sequence in the English oral expression at the Bábega Rural Educational School were met. It is recommended to continue working with the New School modality students employing the implementation of the Didactic Sequence in the communication skills for the English subject at the Bábega Rural Educational School. On the one hand, continue using the various existing materials of the school for the learning improvement by New School modality students. It is necessary to design teaching materials so that they motivate themselves more each day to achieve the objectives set. On the other hand, the English teacher must create Didactic Sequence taking into account practical activities where students develop their abilities in each of the knowledge communicative skills.

References

De Walt, Kathleen M.; De Walt, Billie R. (1998) *"Participant observation"*, in H. Russell Bernard (ed.), Handbook of methods in cultural anthropology, Walnut Creek: AltaMira Press, pp. 259-300.

Estándares Básicos De Competencias En Lenguas Extranjeras: inglés (2006). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.

Giné, N. y Llena, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa: a secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* España. Biblioteca de aula.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción.* España: Laertes.

Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas. (2002) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. España.

Tamayo y Tamayo, Mario.(1997). *El Proceso de la Investigación científica.* Editorial Limusa S.A. México.

Capítulo 16

Week-end au lieu de fin de semaine?

Carlos Andrés Franco Avendaño[14]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Résumé

Activité travaillée dans le développement du cours *Atelier III – Culture et Civilisation* offert pour des étudiants du septième semestre de la Licence en Langues Étrangères – spécialité anglais et français de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie – UPTC à Tunja.

La reconnaissance de la culture d'une autre langue implique plusieurs aspects liés entre eux pour aboutir à une compréhension de ce qui représente l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères. Pour ce fait, l'existence de politiques linguistiques relève de l'importance de protéger nos langues à l'égard de la coexistence des autres qui font régulièrement des associations, des emprunts et des calques qui influencent le phénomène linguistique appelé *interlingua* pour établir le passage d'une langue à une autre, soit à l'écrit soit à l'oral.

Alors comment choisir le mot à utiliser et sa langue ? Nous pouvons tirer des exemples de notre vie quotidienne, p.ex. *Followers* au lieu de *suiveurs* ; *sandwich* au lieu de *casse-croûte* ; *latte* au lieu de *café au lait* ; *week-end* au lieu de *fin de semaine*. Bien que ces derniers aient gagné leur place dans la langue d'arrivée, le français dans ce cas, il ne s'agit pas catégoriquement des simples emprunts linguistiques, car nous rejetons encore ses équivalents. Pourquoi ?

14 Professeur de FLE à l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie – UPTC. Licencié en Philologie et Langues – Spécialiste en Français de l'Université Nationale de Colombie.

Il est clair que l'héritage des mots dans chaque langue représente bien un échange linguistique qui est compris dans l'évolution des langues et ceci mérite bien d'être analysé lors de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Cet atelier cherche à nous fournir des outils, des critères et des exemples pour nos cours de FLE lors du travail de la traduction et l'immersion linguistique dans une autre culture.

Mots-clés : emprunts linguistiques, mot-valise, pensée critique, FLE.

Abstract

Activity worked in the development of the course Workshop III - Culture and Civilization offered for students of the seventh semester of the Degree in Foreign Languages - English and French specialty of the Pedagogical and Technological University of Colombia - UPTC in Tunja.

The recognition of the culture of another language involves several interrelated aspects to lead to an understanding of what represents the learning of one or more foreign languages. For this reason, the existence of linguistic policies stalks from the importance of protecting our languages with regard to the coexistence of others who regularly make associations, borrowings and layers that influence the linguistic phenomenon called interlingua to establish the passage from one language to another, either written or spoken.

So how do you choose the word to use and its language? We can take examples from our daily life, e.g. *Followers* instead of *suiveurs*; *sandwich* instead of *casse-croûte*; *latte* instead of *café au lait*; *week-end* instead of *fin de semaine*. Although these words have earned their place in the target language, French in this case, it is not categorically a question of simple linguistic borrowings, because we still reject its equivalents. Why?

It's a statement that the heritage of words in each language represents a linguistic exchange which is understood in the evolution of languages and this deserves to be analyzed during the teaching and

learning of foreign languages.

This workshop seeks to provide us with tools, criteria and examples for our FFL courses when working on translation and linguistic immersion in another culture.

Keywords: loan words, portmanteau word, critical thinking, FFL.

Introduction

Au début du cours *Atelier III – Culture et Civilisation,* le syllabus proposé tient compte des contenus grammaticaux, lexicaux, culturels et des actes de communication autour de la langue française et ses enjeux, car il s'agit d'une matière offerte en tant que phase finale du cursus d'apprentissage du français et qui aborde l'objectivation de la langue, la maîtrise d'un savoir-faire linguistique, culturel et pédagogique. Ainsi donc, les étudiants sont invités à poursuivre une construction des connaissances et à découvrir le monde francophone tel qu'il est.

D'ailleurs, les activités proposées pour aboutir à un approfondissement de la langue sont toujours variées et relèvent des intérêts des étudiants et leurs propositions tout au long du développement des contenus. C'est pourquoi, il est intéressant de commencer par une réflexion interne sur le niveau et registre du français chez les étudiants pour qu'ils soient éveillés à l'esprit critique auprès de la francophonie, voire ils deviennent des agents actifs dans leur apprentissage de la langue.

À travers la présentation d'une chronique publiée sur le journal *Le Monde* intitulée **Le français, langue officielle de l'Angleterre**[15] **–** une série en six épisodes – et son analyse en cours, l'élément déclencheur de la curiosité chez les étudiants est la présence, déjà connue mais non très apprivoisée, des emprunts linguistiques et des anglicismes faisant partie de la réalité de la langue de Molière tant à l'écrit comme à l'oral. Des expressions, des noms, des verbes appartenant à la langue de Shakespeare

15 Gilbert, M. (2019). Le français, langue officielle de l'Angleterre. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/15/le-francais-langue-officielle-de-l-angleterre_5489627_4415198.html

qui se mêlent et s'entremêlent pour constater qu'effectivement ces deux langues partagent aussi bien des mots et des histoires particulières.

Nous commençons bien chaque séance par la reconnaissance de la place gagnée par certains mots venus de l'anglais -voire d'autres langues- et les motifs pour lesquels nous les utilisons de manière quotidienne. Pourtant, nous nous demandons s'il y avait peut-être des équivalents satisfaisants en français qui pourraient mieux fonctionner au lieu de privilégier l'usage des mots issus d'ailleurs.

À cet égard, il est inéluctable de préciser l'intérêt personnel pour se consacrer à promouvoir un apprentissage soigné de la langue, voire veiller à l'enseignement puriste de la langue pour les futurs pédagogues et francophiles. Autrement dit, voici ce dont nous parlons cher lecteur.

Objectifs

Décortiquer les mots courants utilisés en cours de FLE issus de l'anglais.

Fouiller les équivalents français oubliés ou méconnus.

Fournir des outils pour mettre l'accent sur la richesse linguistique de chaque langue et sa défense.

Méthodologie

L'usage des documents authentiques relève de l'intérêt pour que les étudiants soient toujours en contact auprès de la réalité de la langue et de son quotidien, ce qui va au-delà des règles et des espaces conçus pour l'apprentissage. Il s'agit d'exposer les apprenants à la langue cible à travers ces documents pour qu'ils puissent, à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'accompagnent requis, évoluer dans un processus d'apprentissage autonome et critique de la langue (Boulton, Alex et Henry Tyne 2014).

En tenant compte des outils à notre disposition, le début de l'analyse se fait à partir de la lecture en six étapes de la chronique publiée sur le

journal *Le Monde* et écrite par Muriel Gilbert[16] sous le nom *caprices de la langue* et intitulées ainsi :

1. Le français, langue officielle de l'Angleterre[17]

Caprices de la langue (1/6). *Les amoureux des mots s'alarment de l'invasion croissante du français par l'anglais. Mais l'histoire nous apprend qu'un à deux tiers des mots anglais actuels dérivent du français.*

2. Haricot, heure ou euro : gare aux liaisons dangereuses[18]

Caprices de la langue (2/6). *Une erreur de liaison particulièrement agaçante a colonisé la bouche des Français au moment où les euros sont venus remplacer les francs dans leur portefeuille.*

3. Palindromes, de droite à gauche et de gauche à droite[19]

Caprices de la langue (3/6). *Cette petite curiosité de la langue donne un point commun à des mots aussi divers que kayak, sexes ou rêver...*

4. Le feu d'artifice des adjectifs de couleur[20]

Caprices de la langue (4/6). *Les couleurs font partie des sacrées blagueuses de la langue française. Petit voyage en noir et blanc pour comprendre la règle.*

5. Bucco-Rhodanien, Basco-Béarnais, Mussipontain… ces mystérieux gentilés[21]

Caprices de la langue (5/6). *L'appellation des habitants d'un lieu donné (ville, département, région ou pays) n'obéit à aucune règle.*

16 Correctrice au journal *Le Monde* et auteure de plusieurs livres dédiés aux caprices et aux particularités de la langues française comme « Au bonheur des fautes, confessions d'une dompteuse des mots » et « Un bonbon sur la langue, on n'a jamais fini de découvrir le français ». http://www.murielgilbert.com/

17 Gilbert, M. (2019). Le français, langue officielle de l'Angleterre. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/15/le-francais-langue-officielle-de-l-angleterre_5489627_4415198.html

18 Gilbert, M. (2019). Haricot, heure ou euro : gare aux liaisons dangereuses. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/16/haricot-heure-ou-euro-gare-aux-liaisons-dangereuses_5489826_4415198.html

19 Gilbert, M. (2019). Palindromes, de droite à gauche et de gauche à droite. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/17/palindromes-de-droite-a-gauche-et-de-gauche-a-droite_5490390_4415198.html

20 Gilbert, M. (2019). Le feu d'artifice des adjectifs de couleur. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/18/le-feu-d-artifice-des-adjectifs-de-couleur_5490805_4415198.html

21 Gilbert, M. (2019). Bucco-Rhodanien, Basco-Béarnais, Mussipontain… ces mystérieux gentilés. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/19/bucco-rhodanien-basco-bearnais-mussipontain-ces-mysterieux-gentiles_5491167_4415198.html

6. Vandale, don juan, poubelles… ces antonomases du quotidien[22]

Caprices de la langue (6/6*). Notre langue est truffée de cette figure de style consistant à utiliser un nom propre comme un nom commun.*

Ces lectures deviennent des amuse-gueules pour les étudiants et la cerise du gâteau de la curiosité pour connaître ces lubies de la langue.

Pourtant, il s'agit seulement du début, car la réflexion se fait dans un double-sens. S'il y a des mots anglais utilisés dans le français – et en découvrant qu'il y a bel et bien des équivalents dans la langue cible – n'est-il pas curieux que nous ayons un phénomène pareil dans notre langue maternelle ? Sinon, pourquoi nous continuons à dire « sandwich » ou « sánduche » en espagnol quand le mot « emparedado » est là pour être dévoré ?

Il devient alors indispensable d'aborder les notions de *mot-valise*, qui s'agit d'une création verbale formée par l'accrochage de deux ou trois mots existant dans la langue, p.ex. franglais (français et anglais) ou informatique (information et automatique) ; *mot-composé*, s'agissant de la formation d'un mot à partir de deux lexèmes et dont le sens n'a pas forcément un lien avec ces dernières, p.ex. cordon bleu (un bon cuisinier) ou petite mort (référent à l'orgasme et les frissons que celui-ci peut provoquer) ; *néologismes*, faisant partie de nouveaux mots insérés dans une langue déterminée où le sens n'existait pas, p.ex. courriel (courrier électronique) ou baladeur (équivalent de l'ancien *walkman* anglais) ; pour que la chasse au trésor des mots français soit critique et apporte de nouveaux outils aux apprenants.

En outre, la quête s'appuie sur plusieurs sites internet d'accès gratuit et des sources numériques qui deviennent le socle de la défense de la langue française et sa promotion comme le déclare solennellement la délégation générale à la langue française et aux langues de France – DGLFLF dans ses sept missions :

22 Gilbert, M. (2019). Vandale, don juan, poubelle… ces antonomases du quotidien. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/20/vandale-don-juan-poubelles-ces-antonomases-du-quotidien_5491510_4415198.html

1. Garantir l'emploi et encourager la diffusion de la langue française.
2. Développer et enrichir la langue française.
3. Favoriser la maîtrise du français.
4. Promouvoir les langues de France.
5. Observer les pratiques linguistiques.
6. Innover dans le domaine des langues et du numérique.
7. Faire du français l'affaire de tous.

En plus, le site *France Terme* ancré aux termes publiés sur le *Journal Officiel* de la République française à travers la Commission d'enrichissement de la langue française, tous ceux consacrés à la capacité de la langue pour s'exprimer auprès du monde moderne et sa diversité. Voici des exemples des mots proposés par ce dispositif d'enrichissement de la langue française établi par le décret du 3 juillet 1996[23] relatif à l'enrichissement de la langue française :

23 Décret disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000378502 Récupéré le 31 août 2020

On peut dire aussi

accès sans fil à l'internet (ASFI) ou internet sans fil
au lieu de Wi-Fi (*wireless fidelity*), *wireless Internet acces*
Accès à l'internet par des moyens de radio-communication.
Journal officiel du 5 mai 2005

apportez votre équipement personnel de communication (AVEC)
au lieu de *bring your own device (BYOD)*
Se dit de l'utilisation, dans un cadre professionnel, d'un matériel personnel tel qu'un téléphone multifonction ou un ordinateur.
Journal officiel du 24 mars 2013

flux (en) ou continu (en), loc. adj. inv.
au lieu de *streaming*, n.
Se dit de la diffusion ou de la réception par l'internet de contenus audio et vidéo, selon un mode de transmission permettant une lecture en continu sans téléchargement.
Journal officiel du 21 janvier 2015

nuage
au lieu de *cloud*
Ensemble des matériels et des logiciels accessibles par l'internet, qu'un prestataire met à la disposition de ses clients sous la forme de services en ligne.
- L'emplacement des matériels et des logiciels ainsi que leur mode de fonctionnement ne sont pas portés à la connaissance des clients.
Journal officiel du 24 avril 2010

publier
au lieu de *to post*, « poster »
Introduire un article ou une contribution sur un forum ou dans un groupe de discussion.
Journal officiel du 7 juin 2007

tout en ligne, loc. adj. inv.
au lieu de *pure player*
Se dit d'un éditeur, en particulier un éditeur de presse, qui exerce son activité exclusivement dans l'internet, ou de cette activité elle-même. - On parle par exemple d'un « journal tout en ligne » ou encore de l'« édition tout en ligne ».
Journal officiel du 23 mars 2014

Numéro 22 - Octobre 2015 - Nouveaux usages numériques. ISSN en ligne :1961-9804[24]

Bien que les exemples puissent être multiples, l'approche devient pédagogique dans le sens où les activités dérivées de cette analyse s'ancrent sur la réécriture des textes présentant des mots issus de l'anglais. Nous ouvrons la porte à un apprentissage cultivé, soigné, académique et moderne de la langue de Molière, voire la création des habitudes langagières chez les étudiants.

24 Le fichier FranceTerme est une information publique administrative au sens de l'article 10 de la loi n° 78-753 du 17 juillet 1978. Vous pouvez réutiliser le fichier FranceTerme sous les termes de la licence ouverte data.gouv.fr (http://www.data.gouv.fr/Licence-Ouverte-Open-Licence).

Résultats

Le parcours du cursus des étudiants se voit influencé de manière positive. Étant donné qu'il a été possible de suivre le progrès de près quelques semestres après, il est évident l'évolution du niveau de langue et l'usage de la langue dont les étudiants s'en servent de manière quotidienne.

Aux couloirs de la faculté, aux sentiers de l'université, aux salles de cours, à l'entrée du campus, à l'échange des courriels, à la fin d'une séance, voire au premier bonjour de la journée, les étudiants reflètent une curiosité assez particulière lors d'une question du type : Et comment le dit-on en vrai français ?

Pendant une année et demie où il a été possible de travailler la mise en scène des représentations théâtrales à travers la création littéraire au sein de la critique social, les conséquences qui en dérivent nous permettent de répliquer ces approches dans d'autres cours pour semer une invitation à l'autonomie linguistique et à la découverte approfondie de la langue.

Conclusions

Les expériences avec la pluralité d'étudiants et la diversité d'activités a été la source primaire de motivation de cet atelier et de cette recherche académique.

Ce sont précisément ces espaces de discussion et de construction -et de déconstruction aussi- qui provoquent la mise en œuvre des projets pour mobiliser les connaissances des étudiants et des enseignants aussi, car il s'agit d'un apprentissage en double-sens. La grammaire, la traduction, la phonétique, la morphologie, la littérature et d'autres disciplines se donnent rendez-vous au service d'une tâche *a priori* simple, mais qui invite au public à agir envers le partage de connaissances.

Il serait tout à fait plausible la formulation des espaces académiques de discussion, voire la naissance d'un groupe de recherche au sein de l'École de Langues ayant pour but la création des politiques linguis-

tiques dans la Licence de Langues Étrangères – spécialité en anglais et en français de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie à Tunja.

Nous pouvons conclure que nous sommes face à un signe de ponctuation tout particulier, un signe qui fera couler autant d'encre que possible et qui nous donnera la permission et la motivation à devenir des penseurs critiques envers l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère. Les deux points.

Bibliographie

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales – CNRTL (https://www.cnrtl.fr/definition/).

Délégation générale à la langue française et aux langues de France – DGLFLF (https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaitre/Organisation/La-delegation-generale-a-la-langue-francaise-et-aux-langues-de-France).

FranceTerme (http://www.culture.fr/franceterme).

Geneviève Bordet, « Alex Boulton, Henry Tyne, *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues* », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2015. Récupéré le 31 août 2020 de http://journals.openedition.org/apliut/5462

Gilbert, M. (2019). Le français, langue officielle de l'Angleterre. *Le Monde.* Récupéré le 31 août 2020 de https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/15/le-francais-langue-officielle-de-l-angleterre_5489627_4415198.html

Société Éditions Larousse (https://www.larousse.fr/encyclopedie/).

Capítulo 17

Le français sous objectifs universitaires, Un outil clé pour les études supérieures en France

Elda Patricia Cristancho Pinto[25]
Universidad Libre

Résumé

Le français sous objectifs universitaires est une méthode de français langue étrangère qui a pour objectif de développer la compétence discursive, notamment dans la production de textes académiques, chez des apprenants de niveau B1+ de français. Cette méthode intègre 3 théories : Le français sous objectifs universitaires, la grammaire de texte et la pédagogie de l'erreur. Ce manuel est dirigé spécifiquement à un public adulte/universitaire et il a été le résultat d'une étude centrée sur la didactique des langues étrangères et du FLE.

Mots Clés : Didactique du FLE, apprentissage, enseignement, méthode, méthodologie.

Contenu du projet:

Livre 1. Manuel de l'élève : Méthode de français langue étrangère dirigée aux étudiants universitaires de niveau B1+. Cette méthode intègre 4 unités. Chaque unité est divisée en deux leçons où l'on travaille principalement deux compétences discursives : la compréhension écrite et la production écrite.

25 Master 2 en Didactique des langues étrangères et du FLE, Université de Poitiers, France – Master 2 en Éducation, Université Libre de Bogotá – Licenciée en Espagnol et littérature UIS – Actuellement enseignante de FLE UIS. Mail : e.patriciacristancho@outlook.com

Livre 2. Guide pédagogique : Livre dirigé aux enseignants. Dans ce guide les enseignants trouveront des idées pour travailler le manuel en classe, les réponses aux activités proposées dans le manuel, ainsi que du matériel complémentaire pour enrichir le travail en classe.

Livre 3. Livre d'analyse : Dans ce livre l'on présente les étapes suivies pour l'élaboration du livre de l'élève et du guide pédagogique, le cadre théorique et l'analyse des résultats de l'expérimentation du manuel.

Méthodologie:

La conception et élaboration du manuel « Le français sous objectifs universitaires » a été le résultat de la mise en pratique et analyse des étapes mentionnés ci-dessous. Ces étapes sont basées sur 3 méthodes de la recherche : empiriques, théoriques et de modelage.

Étape 1 : observation et exploration des cours.

Étape 2 : analyse des écrits des apprenants.

Étape 3 : application des questionnaires aux apprenants et aux enseignants.

Étape 4 : analyse du manuel « Tout va bien ! 2 ».

Étape 5 : analyse des besoins des apprenants et définition d'une problématique.

Étape 6 : élaboration de la proposition pédagogique.

Étape 7 : expérimentation du manuel « Le français sous objectifs universitaires ».

Étape 8 : Analyse des résultats.

Étape 9 : Remédiations

Introduction

La présente étude de recherche est centrée sur la **didactique du français langue étrangère (FLE)**. Son champ d'action est plus exactement la **didactique de la grammaire textuelle dans la production de textes écrits académiques en FLE**. Néanmoins, les autres compétences (linguistiques et extralinguistiques) ont été travaillées aussi. Comme je l'explique plus bas, une langue fonctionne comme un tout, et pour l'apprendre ou l'acquérir on ne peut pas la désintégrer en parties.

Apprendre une langue est apprendre une culture. Il ne suffit pas de développer chez les étudiants des habiletés dans les 4 compétences : Compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite (CO, CE, PO, PE) ou de leur apprendre un certain nombre de contenus linguistiques. Il est nécessaire de travailler aussi des aspects extralinguistiques dans nos cours. L'apprentissage d'une langue étrangère (LE) ce n'est plus l'apprentissage de la grammaire, de la phonétique, du lexique, et même, si on est dans l'ère de la communication, développer la compétence communicative à travers différentes tâches, soit à l'oral ou à l'écrit, n'est pas suffisant. « La progression de l'apprentissage ne consiste pas dans une appropriation successive de divers sous-systèmes linguistiques, mais elle doit se faire sous forme *d'« approche globale» : la langue doit être un tout, qui se suffit à lui-même, à chaque instant, pour l'élève»* (Suso, Lopez. 2004 :36). On ne parle plus aujourd'hui d'apprendre une LE, mais de l'acquérir et pour l'acquérir il faut se l'approprier. Pour rendre effective cette appropriation il n'y a que deux chemins possibles : soit on l'acquiert naturellement quand il s'agit de la langue maternelle (LM) ou d'une langue seconde (L2) qui est acquise de même que la LM, sous les mêmes conditions ; soit on l'acquiert artificiellement en l'étudiant et en l'intériorisant. Cette intériorisation de la LE requiert de l'apprenant certaines caractéristiques : d'un côté un être intellectuel capable de développer des **compétences linguistiques** et **extralinguistiques** ; et d'un autre, un être émotionnel, motivé et autonome. Ce projet de recherche est centré sur l'enseignement de la **grammaire du texte** à travers la compétence écrite. Pourtant, la mé-

thodologie qui a été mise en place intègre une méthodologie basée dans l'interculturalité, l'académie et la langue ; des éléments nécessaires pour un enseignement-apprentissage significatif.

Pourquoi la grammaire de texte ? Le manuel de l'élève est le résultat d'une recherche effectuée auprès des étudiants de niveau intermédiaire I – II et avancé I –II (B1- B2 selon le CECR) de l'université Libre de Bogotá – Colombie. Cette recherche a montré que les étudiants ont des difficultés grammaticales tant à l'oral qu'à l'écrit. Certes, tous les apprenants d'une langue étrangère ont ce type de difficultés ; même les locuteurs d'une langue comme langue maternelle les ont dans un moment de leur vie. Par exemple, dans leur enfance quand ils découvraient leur propre langue ou à l'âge adulte quand lors d'une situation x ou y ils ont eu des difficultés pour bien communiquer selon la norme existante. Dans ces deux cas donc, les fautes grammaticales, qu'un apprenant ou qu'un locuteur natif fait dans sa propre langue, semblent être partie naturelle d'un processus d'apprentissage. Cependant, dans l'étude réalisée j'ai rencontré que les problèmes grammaticaux des étudiants ne sont pas liés à la méconnaissance d'une certaine règle grammaticale, mais à la capacité d'intégrer cette règle dans un contexte communicatif concret. D'après les observations réalisées et l'analyse de textes écrits, ces problèmes sont plus remarquables à l'écrit qu'à l'oral. C'est pour cela que, d'une part, j'ai décidé de travailler la compétence écrite, et d'une autre, la grammaire du texte, puisque cette dernière permet aux apprenants de connaître et s'approprier des éléments constituant un certain type de texte et alors, de résoudre des difficultés liées à des problèmes de structure, cohérence et cohésion textuelle. Pourtant, la grammaire textuelle n'est pas suffisante en soit même, car si bien elle résout des problèmes au niveau global du texte, elle n'est pas si effective à l'intérieur du texte et/ou au niveau du paragraphe et de la phrase. En outre, cette grammaire n'est pas significative pour les apprenants si elle n'est pas liée à une situation de leur intérêt. C'est pour cela que ce travail intègre **la grammaire du texte**, **la pédagogie de l'erreur** et le **français sur objectifs universitaires.** Pour arriver à ce stade j'ai suivi une série d'étapes qui m'ont permis finalement de concevoir et d'intégrer dans mon manuel ces trois

conceptions de l'enseignement.

Etape 1 et 2. Exploration, observation des cours et analyse des production écrites. Ces premières étapes ont eu pour objectif de connaître globalement les étudiants et leur processus d'apprentissage du français ; les enseignants et leurs méthodologies d'enseignement ; les différents niveaux de français et le manuel guide de l'élève et de l'enseignant. Lors de ces premières étapes j'ai observé des problèmes grammaticaux des étudiants. J'ai constaté que la plupart des apprenants pouvaient faire sans difficulté les exercices proposés par l'enseignant, donc ils comprenaient la règle, mais ils avaient des difficultés pour utiliser correctement cette règle dans une situation communicative concrète. Ce constat m'a amenée à l'analyse de textes écrits des apprenants où j'ai trouvé que les problèmes des apprenants allaient au-delà des difficultés grammaticales. La plupart des apprenants avaient des difficultés pour bien structurer et écrire un texte cohérent.

Étape 3. Application des questionnaires aux enseignants et aux apprenants. Il s'agit de 3 questionnaires (1 pour les enseignants et 2 pour les apprenants) qui ont eu pour objectif d'approfondir dans les pratiques en classe des enseignants et de connaître les stratégies d'apprentissage des apprenants, ainsi que leurs intérêts.

Étape 4. Analyse du manuel de l'élève. Le manuel travaillé avec les cours observés est « Tout va bien 2 et 3 ». Le manuel est un outil qui guide ce que l'étudiant et l'enseignant font en classe. Dans les cours de français à l'Université Libre, une grande partie des contenus des cours se définit à partir du manuel utilisé. C'est pourquoi l'analyse du manuel travaillé dans la salle de classe est importante pour mieux comprendre le progrès des apprenants, les compétences et les activités travaillés en classe. Dans l'analyse effectuée se fait une description générale du livre « Tout va bien 2 » et se fait une analyse de l'unité 5 « Dans tous ses états » (emphase sur la partie grammaticale et de production écrite de la méthode). L'unité analysée a été expérimenté lors de quelques séances avec un niveau intermédiaire (B1) du programme « *Licenciatura en educación básica con* énfasis *en humanidades e idiomas.*

Etape 5. Analyse des besoins des apprenants et définition d'une problématique. Les résultats obtenus dans ces quatre premières étapes m'ont amenée à me poser la question suivante : Comment l'élaboration et la mise en pratique d'une méthodologie peuvent contribuer à remédier aux difficultés de production écrite des apprenants ? De cette question et des analyses effectuées est donc née l'idée de travailler **la grammaire du texte**, **la pédagogie de l'erreur** et **le Français sous objectifs universitaires**, comme bases d'une méthodologie qui a pour objectifs de :

- Contribuer à remédier les difficultés de production écrite en FLE des apprenants de niveau intermédiaire (B1) de l'Université Libre de Bogotá.
- Profiter des fautes commises par les apprenants lors de la rédaction d'un texte pour retravailler et améliorer leurs productions.
- Travailler à partir d'un contexte spécifique et d'intérêt pour les étudiants afin de les motiver et promouvoir leur autonomie.

Il s'agit donc de mettre en place une méthodologie qui permet aux apprenants de développer des compétences linguistiques et extralinguistiques, et de commencer un processus qui les amène à l'intériorisation de la LE à travers des pratiques significatives dans la production de textes écrits. De ce point de vue, d'autres étapes ont suivi pour atteindre les objectifs proposés.

Étape 6. Conception et élaboration du manuel de l'élève et du guide pédagogique de l'enseignant. Après le diagnostic d'une difficulté chez les apprenants j'ai procédé à la création d'un outil pédagogique pour aider à résoudre cette difficulté. L'élaboration du manuel et du guide a été fondée sur quelques axes théoriques qui seront exposés ci-dessous.

Étape 7 et 8. Expérimentation de la méthode proposée et analyse des résultats. L'expérimentation du manuel s'est faite auprès de différents groupes et niveaux de français : intermédiaire I et II et avancé I et II. Ces niveaux correspondent, selon le CECR aux niveaux B1 et B2. Ce calcul s'est fait en prenant compte les heures d'enseignement

de français qu'ont les apprenants dans les différents groupes. Pourtant, l'analyse des résultats correspond uniquement aux apprenants du niveau intermédiaire I, puisque c'est ce groupe qui a suivi dès le début toute la progression du manuel.

Étape 9. Remédiations. D'après les résultats obtenus, des remédiations sont proposées pour le manuel de l'élève et le guide de l'enseignant afin d'obtenir des meilleurs résultats lors d'éventuelles expérimentations de ces deux livres.

Fondements theoriques

La Méthode proposée, comme il a été mentionné plus haut, est fondée sur trois axes : la grammaire du texte, la Pédagogie de l'erreur et le Français sous objectifs universitaires.

La grammaire du texte

Depuis longtemps l'enseignement de la grammaire pose des questions tant aux enseignants qu'aux chercheurs et théoriciens. Les premières études grammaticales se sont faites avec l'objectif d'étudier des écrits antiques (Guiraud, 1974), puis, avec le temps on a adapté l'étude de la grammaire à l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, encore aujourd'hui il y a deux questions qui se posent : quelle grammaire faut-il enseigner ou apprendre aux élèves ? Et comment enseigner cette grammaire ? Si ces questions continuent à se poser c'est parce qu'on n'a pas encore répondu de façon satisfaisante, ou peut-être, parce que comme les langues, les personnes évoluent et donc évolue aussi leur façon d'apprendre.

Une des premières définitions de grammaire a été donnée par Claude Irson : « la grammaire est un art qui enseigne à bien lire, à parler congrûment, à prononcer avec netteté et à écrire correctement » (1662 :1). On dirait que les différentes méthodes pour l'enseignement de la grammaire se sont transformées ainsi que leurs définitions. Cette première vision de la grammaire exigeait des apprenants une maitrise parfaite des contenus grammaticaux, les fautes, les erreurs étaient forte-

ment punies. À notre époque, cette vision a changé radicalement. Tout d'abord, parce que les fautes dans les différentes situations de communication sont vues comme normales dans un processus d'apprentissage et ensuite, parce que la faute et/ou l'erreur sont prises comme éléments pédagogiques pour mieux apprendre. Ainsi, l'enseignement de la grammaire et la production de textes écrits ont souffert une série d'épreuves qu'au fil du temps nous a fait expérimenter et changer nos pratiques dans les salles de classe. Cela veut dire donc, que le rôle de l'enseignant a continument changé aussi. Les transformations dans les théories grammaticales ont évolué en partant d'une grammaire traditionnelle, fonctionnelle et explicite, en passant par la grammaire implicite, intériorisée, inductive et déductive, jusqu'arriver à une grammaire de la phrase, du texte, communicative ou du sens et de l'expression. Ces dernières conceptions apportent un nouvel élément à l'enseignement de la grammaire et la production de textes écrits : Il n'est plus possible d'enseigner purement des contenus linguistiques, il faut centrer le processus dans un contexte réel d'utilisation pour que les élèves puissent intérioriser ce qu'ils apprennent dans les salles de classe et développer chez eux des compétences dans **le savoir, le savoir-faire le savoir être** et **le savoir apprendre.**

La grammaire du texte s'adapte concrètement au propos de la recherche. Très souvent les difficultés des apprenants sont liées à des aspects comme : méconnaissance des caractéristiques et des éléments constituant les différents types de texte et absence d'une méthodologie pour la rédaction des textes. Les étudiants ne sont pas habitués à faire une recherche préalable pour bien argumenter, justifier et/ou exposer leurs idées, ils ne sont pas habitués à faire un plan et des brouillons avant de se lancer dans l'écriture finale d'un texte. De ce point de vue donc, les problèmes d'organisation, structuration, cohérence et cohésion des textes produits sont prévisibles. **La grammaire du texte** a pour objectif de développer la compétence discursive chez les apprenants, il ne s'agit plus de partir de la règle, du mot ou de la phrase pour arriver au texte, mais le contraire. Cette compétence selon Rück, 1986 se diversifie en deux branches :

- « Première option : l'usage de la langue exige fréquemment un savoir et un savoir-faire d'ordre textuel, en rapport à une typologie textuelle. Chaque type de texte (une recette de cuisine, une carte postale ou une lettre personnelle, un appel téléphonique, un résumé, une narration, une description, une argumentation, une dissertation, une conférence...) possède une structure propre, et des réalisations différentes qu'il s'agisse de l'oral et de l'écrit. L'acquisition d'une compétence textuelle, dans cette orientation typologique, exige ainsi d'acquérir les éléments de structuration des textes (matrices ; modèles) ainsi que les éléments de cohésion et de cohérence qui soudent chaque type de texte de façon spécifique ».
- *Deuxième option : la grammaire textuelle est conçue comme une analyse linguistique du discours* ». (Rück, 1986 : 47).

C'est donc en étudiant le texte, sa structure et ses éléments spécifiques que la démarche pédagogique a été mise en place. Cette démarche pédagogique suit les postulats de Chartrand (1997) qui définit les composantes d'une grammaire du texte. Ces composantes reposent principalement sur : **la cohérence textuelle**, le texte est une unité harmonieuse, cohérente et porteuse de sens. Pour que le texte soit cohérent il faut respecter certains éléments : l'Unité du sujet, la reprise de l'information, les séquences textuelles, la cohérence des informations et la constance su point de vue. **Les marqueurs graphiques et d'organisation d'un texte**, marques extérieures du texte qui permettent de repérer assez facilement la séquence textuelle ou le type de texte. **Découper le texte en paragraphes**, c'est un repère pour le lecteur qui lui permet d'identifier la structure d'un texte. Identifier la structure d'un texte peut aider non seulement au lecteur à mieux comprendre le texte, sinon qu'elle peut être prise comme élément modèle pour un écrivain qui veut se lancer dans la rédaction de ce type de texte. **La progression de l'information**, si bien un texte doit maintenir l'unité du sujet et reprendre quelques informations tout au long du texte, le texte doit progresser. Le texte n'est pas une succession d'idées qui n'ont pas de relation, mais il n'est

pas non plus une succession d'idées qui se répètent à plusieurs reprises sans donner une nouvelle information. **Le système verbal**, utilisation adéquate des temps et modes verbaux qui permettent de situer ce qui est dit par rapport au moment de l'énonciation et de la réception. **Intégrer des discours rapportés**, intégration de fragments des textes ou discours produits à l'extérieur de son propre texte, citer, par exemple. Vous pouvez constater que toutes ces composantes ont une relation ou une concerne une autre, ce qui est logique si on prend le texte comme une unité, comme un tout.

La pédagogie de l'erreur

Qu'est-ce qu'une erreur/une faute ? L'apprentissage d'une langue étrangère peut-il se faire sans erreur, sans faute ? Quelles sont les causes des erreurs, des fautes ? Quelle est la position de l'enseignant face l'erreur, la faute ? Quelle est la position de l'apprenant face l'erreur, la faute ?

D'après le dictionnaire de la langue française *Larousse*, « l'erreur » se définit comme « une chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle » (Dictionnaire Larousse, 2014). « La faute », est définie dans le même dictionnaire comme un « manquement à une norme, à un principe, à une procédure » (Dictionnaire Larousse, 2014). « Erreur » et « faute » sont présentées comme des synonymes. Pourtant, en didactique du FLE, on fait la différence entre les deux. Historiquement le sens qu'on donne à ces deux mots a changé. À travers le temps différentes théories de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères ont vu le jour, et avec elles différentes conceptions et formes de traiter « l'erreur » et « la faute ». Antérieurement « l'erreur » et la « faute » n'étaient pas acceptées, les règles étaient strictes et un bon étudiant se limitait strictement à la règle sans marge d'erreur possible. Aujourd'hui « l'erreur » est prise comme partie intégral du processus d'enseignement-apprentissage des étudiants, elle est vue comme une opportunité pour améliorer et apprendre. Quant à la « faute » il y a des didacticiens qui prennent le sens de ce terme comme un mot négatif et péjoratif, pour d'autres, « faute » et « erreur » sont des synonymes et ils

les utilisent indifféremment dans les salles de classe. Dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Jean-Pierre Robert définit l'erreur comme un écart par rapport à la norme, dans ce sens faute et erreur sont des synonymes. Cependant, il mentionne aussi que le terme de faute a une connotation péjorative puisque dans la société elle a une certaine idée qu'on se fait de la morale, donc on préfère parler aujourd'hui d'erreur et non pas de faute (Robert, 2008 : 82). Pour éviter les ambivalences dans ce projet je vais parler plutôt du mot « erreur » et non pas du mot « faute ».

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se faire sans commettre d'erreurs. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles les apprenants risquent de faire d'erreurs en apprenant : méconnaissance d'un aspect en particulier de la langue cible, blocages, inattention, etc. Robert, distingue les erreurs en deux grandes catégories : « les erreurs de compétence, récurrents, que l'apprenant ne peut pas rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires. Et les erreurs de performance, occasionnelles, assimilables à la faute, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère » (Robert, 2008 : 82). En didactique des langues les erreurs dues à la langue maternelle s'appellent « interférences ». Vu que « l'erreur » est inévitable, il vaut mieux profiter de celle-ci pour enrichir le processus d'apprentissage des étudiants et non pas pour les punir.

Toutefois, encore aujourd'hui on trouve que dans les salles des classe « l'erreur » est punie par les enseignants, plusieurs fois avec une note ; ce qui est normale, puisque dans un certain niveau les étudiants doivent être capables de démontrer qu'ils maîtrisent un certain aspect de la langue cible. Pourtant, il y a dans la salle de classe d'autres activités qui ne sont pas évaluées et même si elles sont évaluées, en étant qu'enseignants on ne devrait pas se limiter à la simple correction et attribution d'une note, mais à la correction et mise en place de stratégies qui aident les apprenants à corriger ce qui ne va pas. Néanmoins, je suis consciente que cette tâche n'est pas facile quand l'enseignant doit respecter un programme

d'études et qu'il est limité par le temps. C'est pourquoi, les programmes d'études préétablis par les institutions devraient être un peu plus flexibles quant au temps accordé à l'enseignement d'une langue étrangère.

Quant à la position de l'apprenant face à « l'erreur », on trouve très souvent dans les salles de classes des têtes tristes parce que dans un exercice, activité ou évaluation ils ont commis trop d'erreurs. C'est-à-dire que pour les étudiants faire des erreurs est synonyme de non-réussite. Celle-ci est une attitude qui doit changer, tout d'abord, parce que, parfois, même si les étudiants sentent qu'ils n'ont pas réussi, ils ne font rien pour changer cette situation, donc ils continuent à reproduire l'erreur et les enseignants à les corriger infiniment. D'autre part, l'étudiant doit prendre conscience que « l'erreur » peut et doit se corriger, il faut que les apprenants acquièrent un sens de la responsabilité et de l'autonomie face à leur apprentissage ; mais il faut aussi que l'enseignant soit là quand les étudiants ne savent pas quel horizon suivre.

Dans la présente étude j'ai fait d'une part, une analyse des productions écrites des apprenants pour repérer leurs principales difficultés dans la production des textes. Dans cette analyse j'ai classé les erreurs en tenant compte le classement des erreurs effectué par TOMÉ et GOI-COECHEA, 2004. Le tableau complet élaboré pour l'analyse peut être consulté dans la partie « annexes ». Ensuite, j'ai proposé une méthodologie qui invite les apprenants et les enseignants à faire une réflexion à propos des erreurs à travers **l'auto-évaluation**, **la co-évaluation** et **l'hétéroévaluation**.

Le français sur objectifs universitaires

Finalement, ma proposition pédagogique se situe dans un contexte bien défini : **Le français sous objectifs universitaires**. Avec cette démarche, les étudiants non seulement vont améliorer leur niveau de production écrite mais aussi, ils vont apprendre à rédiger des textes académiques, ils vont découvrir des aspects liés à la culture francophone et ils vont apprendre à partir de leurs propres erreurs. Si bien que dans le français sous objectifs universitaires se travaille la compétence orale et écrite,

dans mon projet je ne vais travailler que la compétence écrite puisque c'est dans cette compétence que les étudiants ont le plus des difficultés.

Mangiante et Parpette (2011) définissent la **compétence universitaire** comme le **savoir-faire** dans un contexte universitaire. En France environ 15% des étudiants universitaires sont allophones et très souvent ces étudiants ont de difficultés pour s'adapter au contexte académique dans le pays. C'est pourquoi les deux auteurs ont décidé de mettre en place une démarche pédagogique qui dans un premier temps a pour objectif direct les étudiants étrangers et dans un deuxième temps les étudiants français qui n'ont pas toujours la formation adéquate pour bien s'adapter aux demandes de l'université.

Selon Mangiante et Parpette **Le français sur objectifs universitaires** (FOU) dérive du **Français sur objectifs spécifiques** (FOS). La méthodologie du FOS « consiste à construire les programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées. Elle suppose une connaissance précise de ces situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maitriser. Pour le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts. La formation linguistique des étudiants allophones en vue d'une intégration dans l'université française ne peut s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication « pour tous », aussi diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation » (Mangiante et Parpette, 2011 : 116). C'est dans cette perspective que s'inscrit ma proposition pédagogique dans laquelle les étudiants auront la possibilité de travailler l'écrit académique et construire les bases d'une méthodologie qui leur permettra de développer des stratégies non seulement pour perfectionner les textes travaillés tout au long de l'expérimentation du manuel, mais de découvrir de nouvelles stratégies pour la production de textes plus complexes.

Dans les universités différents types d'écrits académiques sont demandés, mais rarement on explique la méthodologie pour les rédiger puisque les enseignants présupposent que les étudiants ont appris cette méthodologie au collège et/au lycée. En outre, les programmes académiques des universités (Licence, Master, Doctorat) n'envisagent pas de préparer les étudiants pour la rédaction des écrits demandés. Certes, un étudiant français peut être prêt à répondre aux demandes des universités françaises, mais celui-ci n'est pas le cas pour beaucoup d'étudiants étrangers. D'ici donc est né le besoin de préparer les apprenants dans les cours de français, non seulement dans un français général, mais académique.

Conception d'un outil pédagogique

Le contexte et la situation d'enseignement

La présente démarche pédagogique a été mise en place avec des étudiants de niveau B1 – B2 en français, de la « *Licenciatura en educación básica con* énfasis *en humanidades e idiomas* » à l'Université Libre de Bogotá – Colombie. Le public cible a été choisi lors des observations effectuées auprès de différents niveaux de français (A2 – B2) et après l'analyse des productions écrites des apprenants. Les étudiants ont entre 18 et 30 ans et ils ont l'espagnol comme langue maternelle.

Description de la structure du manuel

Le français sous objectifs universitaires est un ouvrage clair et facile à utiliser. Il propose une organisation et une progression thématique qui vous fera rentrer pas à pas dans le monde de l'écriture. Il offre un itinéraire d'apprentissage construit autour de 4 unités. Chaque unité intègre 2 leçons. L'unité 0 intitulée « Étudier en France » permet d'établir un premier contact avec les études, les démarches administratives et les aides existantes pour suivre des études en France.

Au sein de chaque unité d'apprentissage vous trouverez :

- **2 leçons** où vous apprendrez à rédiger deux types d'écrit différents.

- Une page intitulée **Pour aller plus loin** où vous rencontrerez des conseils, des instructions et d'autres aspects liés à l'académie française.
- Une page intitulée **Mon bilan**, qui vous permettra d'évaluer vos connaissances par rapport à ce que vous avez appris dans l'unité.

Dans chaque leçon vous trouverez :

- Une page intitulée **Lire**, qui vous invite à connaître des aspects de la culture francophone.
- Une page intitulée **Comprendre**, qui vous amène à vérifier votre compréhension des textes lus.
- Une page intitulée **Pour vous entraîner**, qui vous aide à analyser la structure et le contenu linguistique des textes lus et/ou vous propose la conception et rédaction d'un écrit académique.
- Une page intitulée Écrire, qui vous permettra de mettre en pratique tout ce que vous avez appris auparavant.

Temps d'exploitation

L'ensemble du manuel est prévu pour 80 à 100 heures d'enseignement. Chacune des unités couvre environ 20 heures. Si les activités de production écrite sont réalisées dans la classe (ce qui est fortement recommandé) et vous faites la Co-évaluation de ces productions, le temps d'exploitation est allongé sensiblement.

Le matériel

- Un livre de l'élève.
- Un guide Pédagogique.

Tableau de contenus du manuel[26]

Analyse des resultats de l'experimentation

La Méthode **Le français sous objectifs universitaires** a été expérimentée auprès des étudiants de niveau B1 – B2 de l'université Libre de Bogotá. Pourtant, comme je le mentionne plus haut, l'analyse des résultats qui se fait ici appartient uniquement au groupe d'étudiants de niveau B1. Cependant, je vais faire des commentaires généraux par rapport aux façons d'agir des apprenants avec qui j'ai expérimenté seulement une unité.

Public visé : 22 étudiants entre 18 et 26 ans, de la « *Licenciatura en educación básica con* énfasis *en humanidades e idiomas* » de l'Université Libre de Bogotá – Colombie.

Heures d'expérimentation : 50 heures, plus les heures de travail des étudiants à la maison. Toutes les activités n'ont pas été travaillées dans la classe. Cela dû à des contraintes de temps.

Unités expérimentées : Unités 0, 1 et 2 du Manuel.

Évaluation : le travail des apprenants a été autoévalué, co-évalué et hétéro-évalué. L'autoévaluation s'est faite en complétant la grille proposée à la fin de chaque unité et appelée « Mon bilan ». Les résultats obtenus dans cette grille n'ont pas seulement permis aux étudiants d'évaluer leur progrès, mais cela m'a aussi permis, en tant qu'enseignante, de reconnaître les difficultés que les apprenants ont eu au long de l'unité et de proposer des activités de remédiation. L'hétéroévaluation s'est faite à travers des grilles d'évaluation. Les critères d'évaluation ont été choisis en tenant compte de ce qu'on a travaillé en classe. La notation effectuée a été de 0 à 5. Celle-ci est la manière dont on note en Colombie.

Objectifs proposés et réussis:

- Stimuler la motivation des apprenants vers l'apprentissage du français. Si bien que les étudiants en général sont intéressés à

26 Annexe 1

apprendre la langue, parfois cet intérêt se traduit dans l'obtention d'une note. L'unité 0 du manuel « Étudier en France » a été justement proposée pour captiver l'attention des étudiants. L'objectif n'a pas été seulement réussi, mais aussi les apprenants ont changé un peu d'avis face au français. Très souvent j'ai trouvé dans les classes une inclination plus forte vers l'apprentissage de l'anglais que du français, puisque dans les institutions d'éducation en Colombie il y a une plus grande demande d'enseignants d'anglais que de français. Cependant, avec cette unité les étudiants ont découvert qu'en apprenant le français ils ont la possibilité de continuer leurs études en France où les formations ne sont pas chères ; ils peuvent bénéficier des aides financières ou des bourses proposées par le gouvernement colombien, français et l'Union Européenne et en plus, bénéficier des accords interinstitutionnelles existants entre les institutions colombiennes et celles de la France. Ils se sont, donc, rendus compte qu'il y a un grand nombre de possibilités pour aller faire des études dans ce pays et que les formations dans les différentes universités françaises sont tout à fait accessibles aux étrangers. D'autre part, ils ont pu accéder à la totalité des universités et formations qui existent en France à travers le site **Campus France**. Ensuite, dans les autres unités j'ai proposé des lectures centrées sur la culture francophone pour maintenir tout au long du Manuel l'intérêt des étudiants.

- Stimuler l'autonomie chez les apprenants. Des étudiants motivés sont des étudiants autonomes. Certes, cela n'est pas très évident, mais il est plus faisable que des étudiants intéressés ou motivés par quelque chose soient des individus qui apprennent en autonomie sans attendre toujours des instructions de l'enseignant. Pendant les heures d'expérimentation du manuel cette autonomie s'est vue reflétée chez des étudiants qui sont allés au-delà de ce qui a été demandé dans la classe. Par exemple, je me suis trouvée avec des étudiants qui cherchaient des informations complémentaires chez eux et qui après posaient des questions dans la

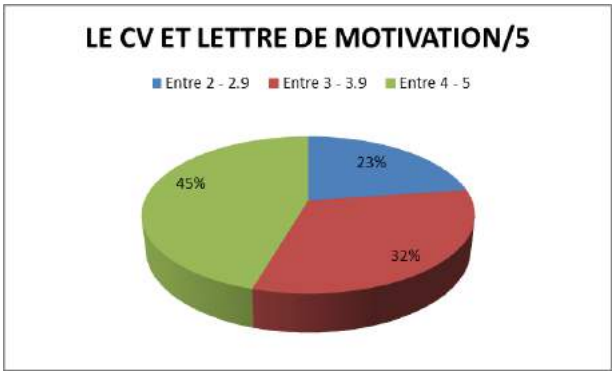
classe. D'autres se sont vraiment intéressés à la production des textes académiques, ils ont affirmé que c'était la première fois qu'ils travaillaient l'écrit de cette manière, donc ils ont fait des efforts pour bien réussir leurs écrits.

- Aider à remédier aux difficultés dans la production écrite chez les apprenants. À travers les activités proposées les étudiants ont construit des bases pour une méthodologie de l'écrit. En général les étudiants ont rédigé des textes bien structurés et cohérents. Pourtant, quelques problèmes se sont présentés à l'intérieur des paragraphes et au niveau de la phrase. Cependant, ces problèmes n'empêchent pas la compréhension du texte et des activités complémentaires se sont proposés pour remédier aux difficultés ; d'où l'importance du travail avec la pédagogie de l'erreur en classe.

Les résultats obtenus dans la production écrite des apprenants sont expliqués plus spécifiquement ci-dessous.

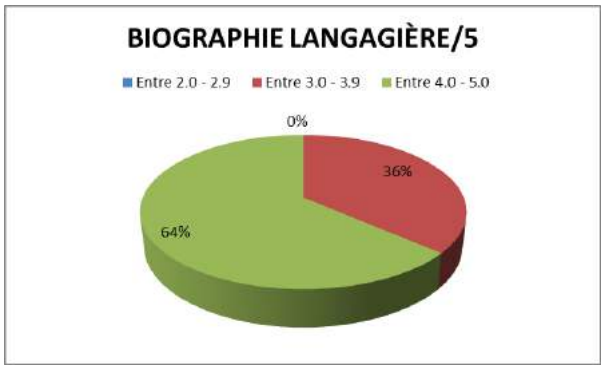
Unité 0. Étudier en France : Le CV et la lettre de motivation.

Nombre d'étudiants : 22



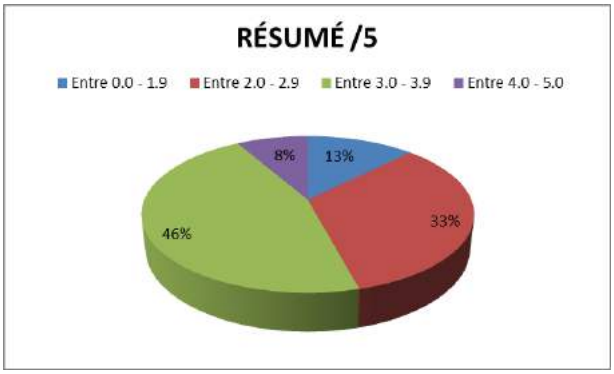
Unité 1. Ils rendent la France célèbre. Les genres textuels et la biographie langagière.

Nombre d'étudiants : 22.



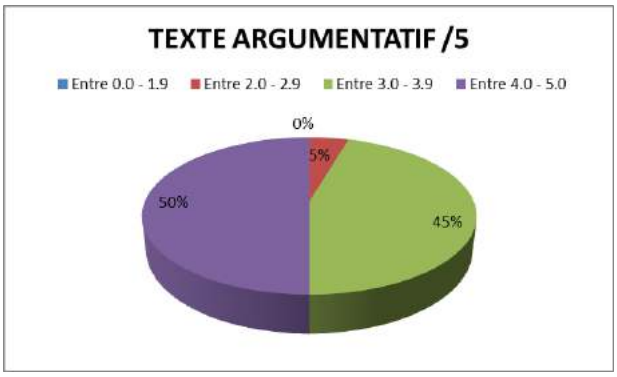
Unité 2. Le français dans le monde. Le résumé et le texte argumentatif.

Nombre d'étudiants : 19



Unité 2. Le français dans le monde. Le texte argumentatif.

Nombre d'étudiants : 19



Conclusions

Les résultats obtenus avec l'expérimentation de la Méthode ont été en général très satisfaisants. Les objectifs proposés ont été réussis. Le fait de travailler **le français sur objectifs universitaires** a été innovateur et les étudiants ont profité des différents cours pour découvrir des aspects liés à la culture francophone. En outre, **la grammaire du texte** et **la pédagogie de l'erreur** ont permis d'aborder le français dès une perspective différente à laquelle les apprenants étaient habitués.

Ce manuel a permis aux étudiants de :

- Rédiger des textes cohérents et bien structurés.
- Rédiger des textes mieux construits au niveau syntaxique et grammatical.
- Construire des discours adaptés au type de texte demandé.
- L'autoévaluation, la co-évaluation et l'hétéroévaluation (correction collective) ont permis de retravailler les productions des apprenants et de les améliorer, notamment au niveau syntaxique et grammatical.

- Le FOU a permis de travailler le français à partir d'un contexte spécifique et d'intérêt pour les apprenants, ce qui les a motivés et a promu leur autonomie.

Remédiations et perspectives

Les résultats obtenus avec l'expérimentation du Manuel ont été très positifs. Pourtant, il y a des aspects qui pourraient contribuer à améliorer le niveau d'apprentissage des apprenants. D'une part, il faut proposer plus d'activités d'écriture aux étudiants avant l'évaluation, surtout avec les textes où ils ont le plus de difficultés. En conséquence, le guide pédagogique intégrera une nouvelle section où sont proposés différents sites internet que l'enseignant pourra proposer en classe selon le thème abordé et/ou les besoins de chaque groupe. D'autre part, lors de l'expérimentation du manuel pendant les deux dernières années avec différents groupes de français intermédiaire supérieur à l'Université Industrielle de Santander ; j'ai pu constater que travailler plus profondément la production orale et la compréhension orale est très important pour les étudiants. C'est pour cette raison que je suis en train de travailler une leçon de plus dans chaque unité appelée « ***Vie pratique*** » où je propose des activités complémentaires pour travailler ces deux compétences et qui sont en relation avec la thématique abordée dans chaque unité. Finalement, à la fin du livre de l'étudiant on trouve une page appelée **« Vocabulaire »** où on peut consulter les mots « inconnus » par les étudiants et qui pourrait donc faciliter la compréhension des différentes lectures proposées dans le livre, et une page nommée « ***phonétique*** » qui contient un tableau des différents sons en français et des sites internet où les étudiants pourront pratiquer la phonétique et que l'enseignant pourra travailler aussi au fur et à mesure qu'il développe chaque unité.

Annexes

Annexe 1 : tableau de contenus du manuel

		CULTURE	LECTURE	LINGUISTIQUE	ÉCRITURE
UNITE 0 Étudier en France	**Leçon 1.** Les études	Les universités françaises. Le système éducatif français.	Le système éducatif français. Pourquoi venir étudier en France ?		S'inscrire dans une université française.
	Leçon 2. Le CV et la lettre de motivation.	Les études en France	Le CV La lettre de motivation	La nominalisation. Temps pour rédiger une lettre de motivation : Le présent, le passé composé, le futur.	Le CV La lettre de motivation sous objectifs universitaires.
UNITE 1 Ils rendent la France célèbre !	**Leçon 3.** Les types de texte, les types d'écrit.	Lieux et célébrités françaises.	Diversité textuelle.	Typologie textuelle. Cohérence textuelle.	Le texte narratif, argumentatif, explicatif et informatif.
	Leçon 4. L'autobiographie et la biographie.		La misère inconnue. Charles Perrault	Les marqueurs temporels pour exprimer une date : en, dès, entre … et, le…, l'année suivante.	La biographie langagière.
UNITE 2 Le français dans le monde	**Leçon 5.** Littérature francophone	Littérature française et francophone. La francophonie.	Écrire en français ou en francophone, quelle différence ?	Les idées principales d'un texte. Reformuler	Le résumé
	Leçon 6. Le français dans le monde.	La langue française	Le français sera-t-il la langue la plus parlée en 2050 ?	La structure du texte argumentatif Les marqueurs organisationnels et de relation d'un texte argumentatif.	Le texte argumentatif.
UNITE 3 Le français et les langues régionales en France	**Leçon 7.** Les langues régionales en France.	Les langues minoritaires	Langues régionales. Pourquoi défendre le breton et les autres langues régionales ?	Rapporter un texte argumentatif. La critique interne et externe d'un texte argumentatif.	Le compte rendu suivi de remarques critiques.
	Leçon 8. Les langues régionales patrimoine de la France.	Le basque	Patrimoine basque. Mettre fin à l'exception culturelle de l'identité unique, enjeu culturel et économique.		Le compte-rendu critique intégrée.

Bibliographie

AUGÉ, H. et al. Tout va bien ! 2. Livre de l'élève. Éd. CLE international, Paris, 2004.

AUGÉ, H. et al. Tout va bien ! 2. Livre du professeur. Éd. CLE international, Paris, 2004.

AUGÉ, H. et al. Tout va bien ! 2. Livre d'exercices. Éd. CLE international, Paris, 2004.

CAPPEAU, P et al.. Méthodologie et corpus. Université de Poitiers. 2012 – 2013.

CECR. Cadre commun de référence pour les langues. Conseil de l'Europe. Division des langues vivantes, Strasbourg, 2000. 190 p.

FISHER, Gaëlle. « Introduire l'approche par compétences dans la didactique du FLE ». Séminaire de la Praia et de Mindelo, avril 2012.

GUIRAUD, Pierre. La Grammaire. Éd. Presse universitaire de France, Paris, 1970. 128 p.

MACHONIS. P. Histoire de la langue. Du latin à l'ancien français. Éd. University Presse of America, London, 1990. 267p.

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. Le Français sur objectifs universitaires, Grenoble, PUG, 2011.

IRSON, Claude. Nouvelle méthode pour apprendre facilement les principes et la pureté de la langue française. Baudouin, 1e éd., Paris, 1656. 304 p.

ROBERT, Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Éd. Ophrys, Paris, 2008. 225 p.

RUCK, Heribert. « *Esquisse d'une grammaire de l'imaginaire* ». Le français dans le monde, No 204, P. 45 – 51, 1986.

SUSO, Lopez. « La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentis-

sage du FLE ? » dans : Phonétique, lexique, grammaire et enseignement apprentissage du français-LE. Université de Granada, 2004, 404p.

VALETOPOULOS, Freiderikos. Le résumé. Matériel élaboré dans le cadre des cours du Centre FLE de l'université de Poitiers. 2013 – 2014.

SITOGRAPHIE

ALLÔ PROF. La grammaire du texte. Canada, Québec. http://bv.alloprof.qc.ca/francais/la-grammaire-du-texte.aspx. Consulté mai – septembre 2014.

CHARTRAND, Suzanne-G. « Les composantes d'une grammaire du texte ». Québec français, No 104, hiver 1997, p. 42 – 45. http://id.erudit.org/iderudit/57679ac. Consulté juin 2014.

Constitución Política de Colombia 1991. http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf Consulté août 2014.

Dictionnaire LAROUSSE. Dictionnaire en ligne. Éd. Larousse, Paris 2014. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais Consulté septembre 2014.

GINGRAS, François-Pierre, « Le compte rendu critique », *Cybermétho*, http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/cybermetho/modules/compte-rendu.html, 20 mars 2005. Consulté septembre 2014.

Instituto Cervantes. « El *español una lengua viva* ». Informe 2014. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf Consulté Septembre 2014.

LONDON, JACK. Magister. Travaux dirigés de français. Le Texte argumentatif. http://www.site-magister.com/typtxt.htm#typarg. Consulté août 2014.

Ministère de l'éducation nationale de l'éducation supérieur et de la recherche. 73universités autonomes au 1èr janvier 2011. http://www.

enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52440/75-universites-autonomes-1er-janvier-2011.html. Consulté juin 2014.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Établissements d'enseignement supérieur privés. 2013. http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49085/les-etablissements-enseignement-superieur-prives.html. Consulté juin 2014.

MAX ROUQUETTE. « Cendre morte/Cendre mòrta » in Textes à lire et écouter. Académie de Montpellier. http://www.crdp-montpellier.fr/produits/maxrouquette/textes.htm Consulté le 15 octobre 2014.

Portail de littérature basque. « J. B. D., 1928-II Sortzez-Garbiaren Gaba » in Euskal testuen gordailua. http://www.basqueliterature.com/fr/loturak/euskalit Consulté 15 octobre 2014.

Rédiger un CV http://www.agrojob.com/comment-rediger-un-cv.asp. Consulté juillet 2014.

SANGELI Christophe. Observatoire Boivigny. Informations et analyses sur l'enseignement supérieur. http://www.boivigny.com/Quest-ce-que-l-autonomie-des-universites_a64.html. Consulté juin 2014.

TOMÉ, Mario et GOICOECHEA, Nieves. Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. ÉduFLE.net. http://www.edufle.net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html Consulté mai 2014.

Capítulo 18

L'ethnolittérature : une vision interdisciplinaire et interculturelle de la compréhension humaine

Martha Isabel Muelas Hurtado[27]
Universidad del Valle

Résumé

Cette communication vise à entreprendre un dialogue avec le lecteur à partir de trois points de réflexion qui proposent le présent essai, en connexion avec ce colloque. Premièrement, souligner les apports de trois disciplines fondatrices de l'études littéraires des cosmovisions indigènes en Colombie : l'anthropologie, la linguistique et la littérature. Deuxièmement, expliquer la connexion entre ces disciplines et les études abordées par les langues étrangères. Troisièmement, partager des expériences pouvant illustrer des méthodes utilisées pour introduire l'ethnolittérature en classe de langues étrangères et mettre en évidence les nouvelles approches des études des cosmovisions autochtones et leur inclusion dans les universités colombiennes. Le sujet de réflexion se centre ici sur l'ethnolittérature en tant que vision interdisciplinaire et interculturelle de la compréhension humaine et son impact dans la formation des futurs enseignants de langues étrangères à l'Université *del Valle*.

Mots- clés: ethnolittérature, dialogue, langues étrangères, interculturalité

27 Diplôme en Langues Étrangères de l'Université *del Valle*. Diplôme de Littérature Française et Master de Littérature Francophone de l'Université de Paris 8. (Vincennes- Saint-Denis). Doctorante en Philosophie et actuellement boursière au Département de Philosophie de l'Université *del Valle*. E-mail: martha.muelas@correounivalle.edu.co

Abstract

This paper is intended to initiate a dialogue with the reader based on three points of reflection that propose this essay in connection with this conference. First, to highlight the contributions of three founding disciplines of literary studies of indigenous cosmovisions in Colombia: anthropology, linguistics, and literature. Secondly, to explain the connection between these disciplines and the studies approached by foreign languages. Third, to share experiences that can illustrate methods used to introduce ethnoliterature into foreign language classrooms and to provide evidence of new approaches to the studies of indigenous cosmovisions and their inclusion in Colombian universities. The topic of reflection focuses on ethnoliterature as an interdisciplinary and intercultural vision of human understanding and its impact in the training of future teachers of foreign languages at the University of Valle.

Keywords: ethnoliterature, dialogue, foreign language, interculturality

Introduction

Autour de l'année 1986, un groupe de professeurs du Département de Sciences Humaines et Philosophie de l'Université de *Nariño* ont commencé à réfléchir sur la possibilité de créer un Master en Ethnolittérature, le premier et le seul master de ce type en Colombie. Ce groupe de professeurs proposaient d'approfondir les lignes de recherche interdisciplinaires entre la littérature, l'esthétique, les imaginaires, la philosophie et les sciences sociales et humaines afin de connaître l'histoire effective des réalités culturelles en Amérique latine et en Colombie, spécialement la région qui comprend le sud-ouest colombien et l'Amazonie.[28] Ce master a vu le jour en 1987 et à partir de cette date une nouvelle approche interdisciplinaire de l'ethnolittérature s'est ouverte dans le pays.

Quatre ans plus tard, la Colombie entre dans le XXIe siècle avec la déclaration de la nouvelle Constitution Nationale de 1991. Cette régle

28 Cette information est tirée du livre *Ciencias humanas y etnoliteratura: una introducción a la teoría de los imaginarios sociales* (2001) de Héctor E Rodríguez. Universidad de Nariño.

mentation introduit une autre manière de représenter l'altérité dans le pays et donne aux communautés autochtones et noires le statut de citoyens colombiens. Il est nécessaire de rappeler que, la lutte sociale indigène qui avait commencé au début du XXe siècle avec Quintin Lame[29] cherchait la reconnaissance par L'État des peuples autochtones et les revendications sociales qui leur avait été enlevé par les dispositions coloniales des siècles précédents. Ainsi, la nouvelle Constitution matérialisait en elle-même le changement de mentalité des siècles coloniaux et la mutation de relation avec les peuples autochtones colombiens.

Cette nouvelle manière de se rapprocher de l'altérité colombienne avait pour objectif de reconnaître la diversité linguistique, ethnique et raciale des peuples de l'espace géopolitique du pays et de pouvoir entrer en dialogue avec eux. Ainsi, la nouvelle relation exigeait de laisser de côté la mentalité coloniale qui tournait autour d'un modèle traditionnel européen. Ce modèle eurocentré considérait que toute relation avec l'Autre devait passer par l'acceptation et l'imposition du centre comme étant le seul capable de créer la réalité et la vérité. Avec des présupposés allant au détriment de la pluralité humaine, ce modèle devait être remis en question par les nations colonisées afin de promouvoir une relation horizontale et multiple de l'expérience de vie humaine. C'est pourquoi, la remise en question de l'idéologie occidentale à partir de laquelle les peuples étaient classifiés comme « développés et sous-développés », « civilisés et sauvages », « cultes et incultes » ne pouvait plus continuer comme barème de mesure pour les représenter.

Dans ce contexte, une nouvelle époque marque les enjeux de la relation identité -altérité en Colombie. Si tant est que le changement de la Constitution nationale introduit une conversion clé de la vision de la pluralité linguistique et culturelle colombienne, il est vrai aussi que les « mouvements sociaux indigènes ont beaucoup influencé la conscience

29 Quintín Lamé appartenait à une iniciative sociale qui avait été le résultat d'une série d'événements en Amérique latine dans la première partie du XXe siècle, dans laquelle l'influence des politiques pour la récupération de l'identité avait déclenché des mouvements sociaux au Mexique, Pérou et en Equateur. Ces initiatives avaient réussi à favoriser l'usage de langues autochtones dans les géographies nationales et la récupération des territoires et réserves indigènes. Lamé était au courant de tout ce qui se passait sur le continent américain et connaissait les lois colombiennes de l'époque.

morale du pays, précisément dû à la force que les organisations ethniques ont » (Rappaport, 2008, p.15). Cette influence se distingue par deux raisons principales : la première est que les mouvements autochtones mettent en marche une fusion entre souveraineté et cosmovision autochtone, une considération étique que les activistes culturels ont souligné par le fait que le Droit Majeur Autochtone[30] prévaut sur la Constitution. La deuxième raison est plutôt historique et littéraire : le précurseur des mouvements autochtones colombiens Quintin Lame a écrit toute une œuvre poétique capable de raconter l'histoire-autre, celle qui avait été exclue et vaincue pendant plus de quatre siècles sur le territoire.

Ces deux raisons ont marqué la conscience politique d'un pays, qui arriva à écouter les minorités linguistiques et ethniques exclues pendant très longtemps. La figure de Quintín Lame est fondamentale pour la compréhension du virage que la Colombie a vécu au XXe siècle. Lame « est l'une des peu de voix autochtones qui avant 1970 fut écouté avec force en Colombie […] lié à la valeur littéraire de ses textes, lui s'érige comme une figure intéressante pour l'étude au croisement de plusieurs disciplines » (Lemaître, 2013). C'est précisément ce croisement de disciplines par rapport au sujet de l'ethnolittérature en Colombie qui nous intéressera dans cette communication. Nous allons donc, dans une première partie, souligner les apports de trois disciplines fondatrices des études littéraires des cosmovisions indigènes en Colombie : l'anthropologie, la linguistique et la littérature. Dans une deuxième partie, nous expliquerons la connexion entre ces trois disciplines et les études abordées par les langues étrangères. Finalement, nous mettrons en évidence les nouvelles approches des études de cosmovisions indigènes et leur inclusion dans les universités colombiennes par le biais de l'ethnolittérature.

30 « La loi majeure, soutenu par Innocent, fut traduite par mantey neesnxi, qu'il a décrit en espagnol comme un ancien système éthique qui fait des gens des nasnasa ou «très nasa». Le bâton de commandement porté par les membres du conseil, souligne Innocent, était habité par l'esprit du gardien ou ksxa'w, le transformant ainsi en un objet incarnant l'harmonie, emblématique des racines cosmiques de la politique. Il en conclu que le langage de la loi supérieure est de nature ritualiste et qu'il vise à distribuer l'énergie pour atteindre l'équilibre » (Rappaport, 2007, p. 131).

L'ethnolittérature : disciplines fondatrices

L'ethnolittérature est une discipline redevable des études anthropologiques et linguistiques. À la fin du XIXe[31], l'essor des études anthropologiques et ethnologiques qui s'étaient déroulées en Europe a permis un changement idéologique dans les études des sociétés autochtones du Nouveau Monde[32], du Moyen Orient[33] et de l'Afrique[34] en encourageant l'intérêt pour la découverte de nouveaux horizons de compréhension qui une fois réinterprétés donnèrent lieu à un précèdent culturel universel concernant les croyances, rituels et mythes d'origine qu'un grand nombre de cultures semblaient partager depuis des temps immémoriaux[35]. Cet élan d'idées nouvelles a permis une transformation dans le système de valeurs sociales qui passa d'une anthropologie physique «basada en ciertos procedimientos como la medición de rasgos fisiológicos y anatómicos, un conjunto de técnicas que Stocking Jr. denominó

31 « En 1884, Karl Von Steinen explorera les cultures indigènes du fleuve Xingu, en Amazonie brésilienne, une expédition qui sera suivie d'autres missions ethnographiques remarquables dans la même région ou dans le Gran Chaco - parmi lesquelles celle menée par Teodoro Koch - Grünberg dans le haut Rio Negro, entre les années 1903-1905, à l'actuelle triple frontière des républiques du Brésil, du Venezuela et de la Colombie » (Pineda, 2013, p. 379).

32 « En 1884, W. Schlosser et Eduard Seler publient à Stuttgart l'ouvrage *Die ersten Menschen und die priihistorischen Zeiten, mit besonderer Berücksichtigung der Urbewohner Amerikas.* Après le même travail du marquis de Nadaillac. [Les premiers hommes et les temps préhistoriques, en particulier en ce qui concerne les Amérindiens. D'après l'ouvrage du même nom du marquis de Nadaillac] » (von Hanffstengel et Tercero Vasconcelos, 2003, p. 351).

33 « Toujours à la fin du siècle et au début du XXe siècle, les études sumériennes, akkadiennes et babyloniennes du Proche-Orient ont prospéré, largement motivées par la découverte des codes de lecture des tablettes d›argile de ces civilisations, écrites il y a des milliers d›années en écriture cunéiforme. Dans ce cadre, du point de vue de l'histoire des religions, un groupe de chercheurs - parmi lesquels d'éminents spécialistes allemands - a développé ce que l'on a appelé le pan-babylonisme, c'est-à-dire un courant historique qui a comparé les traditions religieuses et mythologiques de la civilisation babylonienne avec les anciens textes juifs de l'Ancien Testament, entre autres. Ils affirment que, dans une large mesure au moins, les anciennes traditions hébraïques sont dérivées des traditions babyloniennes ou du moins de leurs variantes » (Pineda, 2013, p. 380).

34 Le développement de l'anthropologie interprétative a eu une grande influence sur la compréhension des cultures africaines grâce aux contributions de Bronislaw Malinowski en tant que fondateur de l'anthropologie sociale britannique ; de Peter Wynch avec la publication de son ouvrage *The idea of social Sciences* et de son article sur *la compréhension d'une société primitive* et aux réflexions de Clifford Geertz dans ses diverses études sur les cultures africaines et asiatiques qui ont ouvert une perspective différente aux études positivistes qui avaient prédominé au XIXe siècle.

35 «Dans la perspective des anthropologues, par exemple, les travaux de Sir Edward Taylor sur les religions primitives et sa définition de celles-ci comme la «croyance aux esprits» - basée sur de nombreuses sources provenant de voyageurs et de missionnaires - ou le traité encyclopédique de James Frazer, intitulée *Le Rameau d'or* - un véritable voyage dans la magie et la religion à travers les âges - a mis en évidence l'existence et la récurrence des croyances, des rituels et des mythes au niveau universel, et l'intelligibilité des cérémonies de l'Antiquité classique dans ce contexte plus général » (Pineda, 2013, p. 380).

en forma irónica como craniología racial» (Solodkow, 2013, p. 42) à une anthropologie interpretative, qui revelait les concordances utilitaires entre politique, économie et culture du colonialisme en accord avec les pratiques ethnographiques historiques, c'est-à- dire, celles qui classaient et représentaient l'altérité non-européenne d'un point de vue mercantiliste de l'expansion coloniale.

Les pratiques de l'expansion coloniale ont privilégié des interprétations de nature tératologique, c'est-à-dire, un discours du monstrueux dans la représentation de l'altérité non européenne contre lequel Palencia-Roth met en garde de la manière suivante :

Para justificar las acciones europeas en la Américas, se redefinió la naturaleza (no sólo física sino moral) del nuevo hombre. Es más, estas atribuciones contribuyeron a un proceso bastante complejo de alegorización cultural del Nuevo Mundo. Tal proceso se basaba en las diferencias que se percibían entre lo humano y lo no humano, las cuales hacían parte de la tradición occidental de la monstruosidad, es decir, de la teratología. La tradición teratológica se articula primordialmente por medio de dos discursos: el uno biológico, que tiene que ver con la fisiología; el otro teológico, que tiene que ver con el comportamiento y la moral (2003, p. 39).

Ainsi, le passage d'une anthropologie physique à une anthropologie interprétative a ouvert les horizons globaux qui étaient restés fixes et fermés pendant des années d'histoire en Amérique latine et en Colombie. C'est pour cela qu'une nouvelle vague de transformation dans la perception des processus de développement et de reconnaissance des cultures autochtones a pu trouver un lieu de rencontre permettant leur émancipation et leur compréhension comme signe de changement dans les espaces géopolitiques latino-américains. Cette transformation de la perception de l'altérité autochtone a donné lieu à une série d'initiatives de documentation et d'archivage qui ont tenté de recueillir et de sauvegarder les cosmovisions originaires dans divers ouvrages et compilations de nature anthropologique, linguistique, littéraire, sociologique et philosophique en harmonie avec les nouveaux courants de pensée apparus

dans la seconde moitié du XXe siècle.

Parmi ces initiatives sociales et humanistes contemporaines figurent les recherches de Miguel Andrés Rocha Vivas dans le domaine de l'ethnolittéraire. Pour Miguel Rocha, l'ethnolinguistique est l'antécédent le plus direct de l'ethnolittérature, car en utilisant le préfixe « ethno », qui est lié aux concepts de race, de peuple et de primitif, on fait référence à la diversité du concept d'*indigène*. Rocha explique le préfixe «ethno», en ces termes:

A mi modo de ver, utilizar el prefijo etno- es útil si nos referimos a las obras transcritas bajo el enfoque etnográfico, es decir, la escritura científica sobre sociedades ancestrales que, por sus propios valores e intereses culturales y/o excepcionalmente por su falta de acceso a un tipo de tecnología de fijación fonética – la escritura es una tecnología-, colaboraron o aún colaboran como informantes, por lo general sin que ellos mismos escriban, editen y lean la producción gráfica de ese llamado conocimiento científico social. Diferente es el caso de la etnoliteratura propia, escrita autoetnográficamente por miembros de las comunidades que recibieron formación o influencia antropológica (2012. P. 53).

En effet, Rocha soutient que l'ethnolittérature colombienne s'incarne dans les travaux ethnographiques ayant eu des objectifs divers et observables chez un petit nombre d'intellectuels formés en Europe et en Amérique du Nord, et qui ont coïncidé dans l'étude de la pluralité des communautés indigènes de Colombie. Parmi ces intellectuels, on peut citer Konrad Theodor Preuss chez les Uitoto et les Kogui ; Hugo Niño chez les Tikuna, Roberto Pineda et Jon Landaburu chez les Andoke ; Martin von Hildebrand chez les communautés amazoniennes ; Gerardo Reichel Dolmatoff chez les Kogui, Tukano et Ette ; Juan Camilo Niño chez les Ette ; Mauricio Pardo chez les Embera Katío ; Michel Perrin chez les Wayuu ;Cristina Echavarría avec les Wiwa ; Francisco Ortiz et François Queixalós avec les Sikuani ; Luis Guillermo Vasco et Ronald Schwarz avec les Misak ; Roció Nieves avec les Nasayuve ; Juan Alvaro Echeverri avec les Uitoto, Katherine Bolaños avec les Kakua et le dernier Tinigua ; Yved Rodríguez et Eduardo Valderrama chez les Pisamira,

entre autres. Bref, ce qui a prédominé sur le territoire colombien est un vaste corpus ethnolittéraire, c'est-à-dire, des œuvres de littérature ethnique orale transcrites avec l'aide d'informateurs et de collaborateurs autochtones sous la direction de spécialistes en sciences sociales.
À cet égard, les récits contemporains sur les littératures indigènes se sont dissociés de l'utilisation de concepts utilisés dans les temps modernes tels que le mythe,[36], folklore[37], et la littérature orale[38] pour faire place à des productions littéraires appelées récits sacrés, chants traditionnels et écritures orales. Cette dernière a été proposée par l'historien africain Yoro Fall en 1992 dans le but de générer un dialogue entre l'oral et l'écrit qui permettrait de sortir ces deux conceptions d'une représentation dualiste qui avait prévalu historiquement. Cette idée binaire d'une oralité et d'une écriture comme condition pour cataloguer les groupes humains comme cultivés ou non, apparaît comme une préoccupation de Rocha Vivas. L'interprétation qui a prédominé dans les sociétés occidentales est celle qui classifie les cultures orales au sein d'une taxonomie évolutive qui les qualifie de sans écriture et de primitives. Ce raisonnement montre que l'écriture alphabétique a été le facteur déterminant dans la perception d'un groupe humain comme « civilisé ». Cependant, l'écriture alphabétique est un mode d'écriture qui n'est pas universel puisqu'il conduit à un choix particulier « desde la abstracción sistemática, la convención y los valores de notación fonética » (Rocha, 2012, p. 97).

Cela signifie que, dans le panorama des anciennes civilisations, l'écriture phonétique comme technique de fixation de la langue a été un phénomène tardif ; qui n'est apparu que face à la nécessité de représenter les objets et les mots par des signes codés graphiquement qui ne correspondaient pas nécessairement à des abstractions phonétiques cherchant

36 « Le terme de mythe ou mythos remonte à la Grèce antique, le mythe était le mot de la pensée, contrairement au logos, le mot du calcul » (Duch, 1998, p. 66). « Le mythe parle du réel, tandis que le logos parle de la pensée » (Walter Otto, cité dans Urbina, 2004, p. 20).
37 « Folklore ou folklore est un terme européen pour désigner les légendes, les chansons et les histoires merveilleuses. Son corpus prélittéraire, essentiellement oral, est l'héritage et la sagesse (lore) du peuple (folk en anglais et Volk en allemand), ou sagesse populaire » (Rocha, 2012, p. 72).
38 « La littérature orale est la forme ou le genre littéraire standard dans les sociétés qui n'ont pas de langue écrite. Dans les sociétés lettrées, elle est surtout utilisée dans la transmission des genres de traditions et du folklore. Dans les deux cas, elle se transmet de bouche à oreille sur plusieurs générations » (Castillo, sf). Consulté le 15 janvier 2020. Disponible à l'adresse suivante : https://www.lifeder.com/literatura-oral/

à représenter des relations de similitude avec leur réalité immédiate. Les écritures égyptiennes, chinoises, japonaises et indigènes combinent des idées, des formes, des sons, des images, des dessins avec le signe linguistique. Dans le cas des civilisations indigènes, les cultures mayas ont choisi une écriture « ideofonética », les aztèques une écriture « ideopictográfica », les cultures américaines une écriture pictographique et idéographique, les gunadule ont privilégié une écriture « ideopictográfica ». En conséquence, si nous voulons comprendre ce qu›implique la singularité de l›écriture dans les différentes cultures de la planète, nous devrons générer une disposition d›ouverture aux textualités « oralitoragráficas[39] » des groupes indigènes de Colombie. De cette manière, l'écriture alphabétique et l'oralité deviennent deux formes particulières d'appropriation et de dialogue entre des cultures qui ont privilégié différents modes d'entente interhumaine.

Ainsi, en accord avec ce qui a été dit sur Rocha Vivas concernant l'ethnolittérature, l'oralité et les façons dont les cultures orales ont été historiquement perçues, nous trouvons la construction d'un modèle interculturel dans lequel les productions indigènes élargissent et actualisent le concept même de littérature par le lien avec différentes formes d'expression textuelle comme la danse, le rituel, le théâtre. Ce modèle réinterprète l'oral et l'écrit comme systèmes symboliques-littéraires qui conduisent au dialogue et à la compréhension intersubjective non pas comme un simple produit scientifique mais comme un retour à la parole porteuse de sens et de vie. Cela dit, nous pouvons dire que l'anthropologie, la linguistique et la littérature au XXe siècle ont apporté de nouveaux cadres de représentations de la diversité humaine, celle-ci construit ses propres interprétations de monde à travers les langues. Langue et contenu constituent les réalités humaines.

39 Dans sa thèse de doctorat « Mingas de la palabra » (2018) Miguel Rochas Vivas propose une analyse des ouvrages des auteurs indigènes colombiens et d'Amérique latine en essayant de mettre en dialogue la théorie décoloniale et interculturelle afin de donner des pistes révélatrices pour la compréhension des divers symboliques littéraires des peuples autochtones d'Amérique.

Langues étrangères et ethnolittérature

Les études en Sciences du Langage ont privilégié tout au long de l'histoire les études linguistiques. Cela signifie qu'il y a eu dans le passé une priorité pour la recherche au niveau formel, c'est-à-dire, de la structure au détriment du contenu[40]. Cependant, les progrès dans les études du langage[41] ont ouvert de nouvelles voies dans sa compréhension et les nouveaux cadres de représentations dont nous avons parlé précédemment ont permis de réfléchir à ce que nous appelons aujourd'hui l'interculturel et sa relation avec l'apprentissage des langues étrangères. La logique de cette approche croise les connaissances de diverses disciplines et enrichit la discussion sur les langues et sur ce qu'implique l'apprentissage de celles-ci. Ces cadres représentationnels ont ouvert la discussion sur la pluralité linguistique colombienne et un nouvel intérêt pour les langues et cultures indigènes a émergé au centre des écoles des langues étrangères grâce aux réflexions menées par les professeurs de cours de sociolinguistique et littérature francophone et anglophone. Ces réflexions tournaient autour des études postcoloniales et décoloniales qui ont commencé à interpeler les contenus enseignés en classe de langue étrangère et comment les étudiant.e.s continuaient à reproduire d'anciennes représentations et discours coloniaux de manière inconsciente.

Les contenus interpelés dans la littérature francophone avaient une relation directe avec l'héritage colonial et des ouvrages comme ceux de Fatou Diome, Jean Marie Gustave Le Clezio, Edward Glissant, Aime Césaire, parmi d'autres et les ouvrages d'auteurs anglophones comme Tony Morrison, Chimamanda Ngozi Adichie, John Maxwell Coetzee, Salman Rushdie etc., interrogeaient les questions de binômes identités-altérité et histoire- mémoire. Ces questions récurrentes ont conduit

40 Rappelons la formalisation très restrictive du code linguistique qu'a effectué Ferdinand de Saussure, en conférant une prévalence absolue à la forme du langage au détriment du sujet parlant « la langue est forme et non substance » : la langue est un système entièrement autonome, qui existe pour son propre compte ; le signe est la combinaison indissociable d›un signifiant (son image sensorielle) et d›un signifié (le concept porté), à l›exclusion de toute référence au sujet percevant et au cerveau humain qui est purement et simplement évacué de la théorie (Dosse, 1991, p. 67).

41 Les études du langage d´Émile Benveniste en linguistique, celles de Gottlob Frege et Bertrand Russell, John Langshaw Austin, John Searle et Ludwig Josef Johann Wittgenstein en philosophie ont contribué à la compréhension du fonctionnement du langage et ses portées.

à introduire de nouvelles interprétations dans la salle de classe des langues étrangères et à construire un imaginaire social qui souhaiterait renouer le dialogue avec d'autres cultures et d'autres modes de représentation du monde qui tiennent compte d'une réinterprétation constante du passé dans le présent. C'est pourquoi les parcours et méthodologies proposés ont donné une place très importante au mot interculturel, non seulement d'un point de vue des langues étrangères mais aussi depuis une approche décoloniale qui conduit à la mise en œuvre de différentes pratiques éducatives qui répondent aux besoins actuels des apprenants de langues, y compris les étudiants autochtones[42].

Les dynamiques multiculturelles propres des universités en général ont obligé à repenser l'éducation. Il fallait passer d'une approche monoculturelle issue d'une représentation de nation homogène construite au XIXe siècle, et qui était profondément enraciné dans la société colombienne des années soixante-dix, à un État pluriculturel, auquel aboutit l'Assemblée Nationale Constituante en 1991. Ainsi, la participation des deux dirigeants des communautés autochtones, Lorenzo Muelas Hurtado et Francisco Rojas Birry a ouvert la voie aux communautés indigènes pour entrer dans l'horizon d'un pays qui les a historiquement discriminés et exclus. Ce nouvel horizon nécessitait la reconnaissance des peuples et la compréhension de leurs luttes, de leurs pratiques et de leurs connaissances ancestrales exclues depuis des siècles. Dans ces conditions, la Colombie s'était projetée dans une nouvelle dynamique qui incluait diverses façons de voir le monde, façons qui supposaient de reconnaître leurs langues et leurs contenus.

Les contenus de ces langues sont bien évidement la littérature et les histoires que ces langues ont construit tout au long de leur existence et les manières avec lesquelles ces langues racontent leur expérience du monde à partir d'une logique complètement différente de celle que l'Occident a créée pour comprendre la vie, la nature et les relations

42 Le quota pour les jeunes étudiants indigènes et d'origine afro en Colombie est de 2% à l'Université Nationale de Colombie, deux places par programme académique à l'Université d'Antioquia et 4% à l'Université *del Valle*. Ces données sont disponibles sur la page des admissions des universités respectives.

entre les êtres vivants. En connexion avec ce qui précède, les premières initiatives d'introduction de contenu autochtone en classe de langue étrangère sont très récentes. Il faut souligner ici que l'intérêt pour ce sujet a commencé à se manifester dans les universités colombiennes il y a seulement une dizaine d'années[43]. La preuve en est l'augmentation des communications sur les questions autochtones lors des congrès des professeurs de français, d'anglais, de sociolinguistique, d'espagnol et de langues étrangères, entre autres, et l'ouverture de programmes universitaires conçus exclusivement pour une population autochtone[44]. Ces initiatives mettent en relief les préoccupations actuelles de professeurs de sciences du langage et une possibilité d'ouverture par rapport aux lignes de recherche dans lesquelles ceux-ci s'inscrivent.

Cette nouvelle disposition de dialogue avec les cultures autochtones a mené les professeurs à chercher des méthodologies innovatrices qui permettent l'inclusion de contenus autochtones dans la classe LLEE afin de renforcer le lien culturel et identitaire des minorités linguistiques sans négliger l'apprentissage des langues étrangères. C'est là que la quête d'une médiation entre le propre et l'autre a rendu possible le dialogue interculturel entre les étudiants qui se forment comme professeurs de langues étrangères et les étudiants qui appartiennent aux communautés indigènes. En effet, les enseignements et la sensibilisation qui se font

43 Bien que l'intérêt pour l'étude des communautés indigènes ait toujours été latent chez les linguistes et les anthropologues, leurs recherches ont été une discipline distincte des langues étrangères et davantage liée aux départements de linguistique, puisque les anthropologues sont en grande partie responsables de la linguistique et de la documentation historique. C'est plutôt au travers du cours de sociolinguistique que ces contenus anthropologiques et linguistiques sont arrivés aux programmes de langues étrangères. Le master en linguistique de l'Université Nationale de Colombie a ouvert dans les années soixante, celui de l'Université D'Antioquia en et celui de l'Université *del Valle* en 1972.

44 Dans le IIème Colloque International Contacts Interculturels et Interlinguistiques (Université del Valle-2018) quelques présentations portaient sur le sujet : « La enseñanza del inglés a los estudiantes indígenas en la educación superior » (Usma, Ortiz, Gutierrez- UDEA) ; « la tradición oral Pisamira : Recreación de una cosmovisión a través de un libro albúm » (Ortiz,Valencia- UNIVALLE) ; « Altérité, didactique et herméneutique pour une compréhension de l'interculturel » (Muelas, UNIVALLE). Dans le XXVI -ème Congres ACOLPROF 2019 : « Connaissance culturelle de la communauté Misak : Une étude de l'altérité en classe de FLE » (Muelas, UNIVALLE). En mars 2019 a eu lieu le Premier Colloque de Sociolinguistique et Interculturalité à l'Université de Caldas: «textos escolares y representaciones sociales del otro en Colombia» (Yañez, UNAL); «Discursos incluyentes y excluyentes sobre lenguas indígenas y extranjeras en Colombia» (Yañez, UNAL); «Vigencia del idioma Embera, un caso de resiliencia lingüística» (Pardo, UNICALDAS). En 2011, l'Université d'Antioquia a ouvert le programme de licence en Pedagogía de la madre tierra.

dans le cours de sociolinguistique et de littérature ont motivé les étudiants à vouloir participer aux activités des *Cabildos Indígenas Universitarios* (CIU)[45] et ont contribué à la diffusion des activités. L'une des activités qui en fait partie est précisément «la minga de la palabra », un espace d'expression littéraire indigène qui compte beaucoup pour les participants. En 2019, les écrivains et écrivaines invités de la *Minga de la palabra* à l'Université del Valle étaient Fredy Chikangana (yanakona), Angela Mavisoy (camëntsa), Kory Nuwa (Kichwa Cañari-Équateur) et Walter Flores (Aymara- Bolivie).

Les récits sacrés contemporains embrassent dans leur négociation intertextuelle l'idée de la « minga de la palabra » aussi appelée mingas de la pensée. Les mingas de la pensée sont des exercices communautaires qui se caractérisent « comme des travaux collectifs et intergénérationnels autour de la mémoire, de la parole et de la créativité orale et musicale prédominante[46]» (Rocha, 2012, p. 40). La minga de pensamiento est un espace collectif dans lequel le texte écrit est lu, écouté et pensé simultanément avec d'autres formes textuelles telles que la photographie, la chanson, le poème et la danse. Les mingas de la palabra sont des espaces ethnolittéraires dans lesquels la parole vivante de la communauté se combine avec la pensée historique du peuple exprimée par le langage. Ces pratiques, qui se font de plus en plus dans les universités, ont facilité le fait que les professeurs de littérature et d'autres cours commencent à comprendre comment la littérature indigène peut être travaillé en classe de langues étrangères.

On trouve certains travaux à propos du sujet de la littérature indigène dans quelques programmes de langues étrangères à Cali où la traduction et l'analyse de littérature indigène sert de travail de recherche en fin de licence. C'est notamment le cas à l'université Santiago de Cali où se trouve l'« Approche motiphémique de l'oralittérature Misak : analyse thématique de six ethnotextes » (Muñoz et Valencia, 2018) et à l'Uni-

45 Le CIU de l'Université del Valle organise tous les ans « la minga politico cultural : Memoria de tulpas taitas y kasrak » avec la collaboration du bureau des affaires ethniques de l'université et les professeurs solidaires qui ont accompagné ces processus ethniques tout au long de l'histoire.
46 La traduction est de nous.

versité del Valle : Tradition orale pisamira : recréation d'une cosmovision (Lirian, Ortiz y Valencia, (2018). Comme nous l'avons déjà mentionné, ce qui prévaut dans les licences en langues étrangères est plutôt l'intérêt linguistique et si l'on effectue une recherche on trouvera facilement nombre de monographies portant sur des sujets comme la phonologie, la morphologie, le lexique, la grammaire, etc. La littérature indigène et les *mingas de la palabra* commencent à attirer l'attention des professeurs et étudiants de sciences du langage au fur et à mesure qu'ils entrent en contact avec ces différentes manières de lire et écrire le monde.

En ce sens, la portée des études décoloniales a eu un impact important sur la façon dont les communautés indigènes sont représentées dans les universités et le souci que celles-ci puissent avoir une vie universitaire complète qui leur permette non seulement d'y entrer mais aussi de maintenir cette vie et de terminer leurs études dans les meilleures conditions académiques. L'image d'un étudiant indigène au milieu de la forêt a du mal à représenter les jeunes indigènes d'aujourd'hui, qui sont dans la plupart des cas de jeunes bilingues, modernes et connaisseurs du milieu technologique. Cependant, la question qui préoccupe les professeurs de langues depuis quelques années est la question de l'abandon des études universitaires par les peuples indigènes, qui sont les plus vulnérables au sein du système d'enseignement supérieur en raison de leurs conditions de vie dans le secteur urbain. S'il est vrai que beaucoup d'entre eux entrent à l'université par exception au quota des minorités, il est également avéré que beaucoup vivent dans des conditions très précaires dans la ville, qui ne leur offre pas toujours le meilleur accueil.

C'est pourquoi les *Cabildos Indígenas Universitarios* sont des espaces de vie pour tous ceux qui viennent d'ailleurs et qui ont besoin de rencontrer une communauté qui les accueille et qui partage les mêmes traditions orales et culturelles. Ainsi, l'introduction de thématiques autochtones dans la classe de LLEE permet de leur montrer qu'ils font partie de la société colombienne, que leurs traditions ont une valeur qu'il faut protéger et que leurs modes de compréhension du monde élargissent ceux des cultures occidentales. L'un des recueils sur lesquels nous

avons travaillé en classe de langue étrangère est l'Anthologie de Miguel Rocha « Antes el amanecer » (2010), une anthologie d'histoires de divers peuples indigènes du pays qui racontent leurs façons de voir la vie, leurs coutumes et leurs schémas axiologiques. Les activités que nous avons proposées en cours de langue étrangère comprenaient la compréhension écrite, la traduction de certains textes, la renarration de textes comme exercice de production orale et la comparaison des textes. Cette méthodologie, nous a beaucoup aidé à introduire le sujet en classe et à sensibiliser les étudiants métis au patrimoine culturel hétérogène de Colombie.

Les nouveaux défis en matière de langues étrangères

L'introduction des thématiques autochtones en classe de LLEE n'est pas un sujet facile à aborder. Dans le cas de l'enseignement du FLE, il faut connaître un minimum de contenu que nous allons présenter aux étudiants, avoir connaissance des processus historiques que les communautés indigènes ont vécu et subi, savoir quelles sont les principales œuvres littéraires qui les représentent et avoir une compréhension étendue de la question autochtone au moins en Colombie. Dans ce cadre, introduire les thématiques indigènes en classe de FLE ne va pas de soi. Voilà la raison pour laquelle j'aimerais vous partager l'expérience que j'ai eu dans l'éducation supérieure à ce sujet. Dans mon cas, j'ai rencontré trois possibilités d'entrer dans la thématique indigène qui se sont manifestées de manière parallèle et qui m'ont permis d'avoir une continuité et une cohérence concernant le sujet : 1) L'ouverture d'un groupe d'étude sur les questions indigènes avec deux professeures linguistes, qui enseignaient l'anglais. 2) avoir à ma charge un cours de sociolinguistique. 3) Orienter des travaux de monographie en fin de licence. Ces circonstances m'ont donné un horizon pour connaître, comprendre et me former dans la thématique tout en donnant des cours de langue. Je vais présenter à présent les trois contextes de formation :

1) ***Groupe d'étude SELC (Semillero de estudios lingüísticos y culturales)***

Nous avons démarré ce groupe d'étude avec deux professeures d'anglais qui avaient travaillé directement avec des communautés indigènes du département du Vaupés. Nous avons organisé une série de thématiques que nous voulions comprendre et étudier sur deux axes : la linguistique et la culture. La linguistique comprenait les éléments connus comme la phonologie, la morphologie, la syntaxe, le lexique, la documentation des grammaires, les dialectes et les méthodes de recherche en terrain comme le font les anthropologues. La culture présupposait d'aborder des disciplines comme la littérature, la philosophie, la sociologie, les études culturelles, entre autres. Étudier ces disciplines exigeait plutôt une compréhension en sciences humaines de manière holistique. Les premiers six mois, nous nous sommes consacrés à l'aspect linguistique et les six derniers mois nous nous sommes attaqués au culturel. Pour la question linguistique, nous avons fait des ateliers entre trois et quatre heures par semaine de documentation, registre, conceptualisation et lecture d'actualisation des théories linguistiques. En ce sens, nous avons lu *Sociolinguistic patterns* (1983) *de* William Lavob, *El derecho a la lengua (2001)* de Roberto Pineda Camacho et les travaux de mémoires et articles récents des collègues.

En ce qui concerne la culture, nous avons lu *Ciencias humanas y etnoliteratura* (2001) de Héctor E Rodriguez, *Aportes de los conceptos lengua y dialecto a la enseñanza de lenguas* (1999) de Maximiliano Caicedo, *Antología Antes el amanecer* (2010) de Miguel Rochas, *Tradición oral peruana* (2006) de Enrique Ballón. L'objectif à ce stade était de disposer de références théoriques sur le sujet et d'avoir un panorama des études autochtones en Colombie et dans d'autres pays comme le Pérou. Ce groupe d'étude a permis aux étudiants de réaliser deux travaux de mémoires sur le sujet des minorités en Colombie pour obtenir leur diplôme de licence, mais le groupe a fermé en 2017 en raison de la clôture de contrats de travail qui ne permettaient pas d'assurer la continuité du projet. Étant donné que cette première expérience s'est faite dans

le secteur privé, ce type de projets est parfois difficile à soutenir car les dynamiques d'embauche et permanence à l'intérieur du secteur éducatif ne dépendent pas toujours de l'enseignant. Cependant, des initiatives du côté privé commencent à apparaître et à avoir une certaine cohérence et continuité avec les objectifs des programmes de licence et l'inclusion de la diversité. Ces iniciative prospèrent beaucoup dans le secteur public où les enseignants ont de meilleures conditions contractuelles.

2) ***Cours de sociolinguistique***

Le cours de sociolinguistique a été une belle expérience académique pour montrer la diversité humaine du territoire colombien et enseigner certains aspects sur la question des politiques linguistiques du pays. Ce cours s'organise généralement selon les directives du programme de langues étrangères qui cherche à élargir la connaissance des langues et la mosaïque assez plurielle que représentent les 65 communautés indigènes colombiennes, les deux langues créoles, la langue rom et la langue des signes colombienne. C'est d'ailleurs la conceptualisation sur la terminologie propre de la sociolinguistique et les processus historiques subis par les collectifs autochtones dans le processus de métissage et d'acculturation qui les a obligés à abandonner leurs langues, cultures et modes de vie propres. Les réflexions sur l'identité dite nationale et l'altérité sont quelques-uns des éléments que le cours aborde. Les professeurs ont la liberté de préparer le matériel de cours selon les directives données mais le contenu proposé est plutôt à considération de l'enseignant responsable.

Les interrogations surgissant de ce cours sont de temps en temps travaillées et continuées dans des travaux de monographies en fin de licence. Ces premiers pas dans l'introduction à la connaissance de la pluralité colombienne, l'histoire discriminatoire et excluante que le pays a construit au fil du temps et les politiques qui ont soutenu ces comportements sociaux et moraux d'exclusion de la diversité linguistique et culturelle sont dans la plupart des cas méconnus des étudiants en langues ; ils sont surpris d'apprendre l'histoire inédite des minorités qui, à un moment historique donné, étaient majoritaires dans ces territoires. On perçoit même une certaine surprise de la part des étudiants d'ap-

prendre que ces cultures ont été civilisées et ont obtenu de hauts niveaux de progrès concernant la culture, l'architecture, l'écriture, l'alimentation entre autres. Ce que nous avons pu constater en tant qu'enseignants c'est que les représentations que la société majoritaire se fait des communautés indigènes ne correspondent pas avec la réalité. En conséquence, le mépris et la discrimination qu'ils ont été obligé de subir tout au long de leur existence est le résultat d'une narrative construit au XIXe siècle qui organisait la société en termes utilitaires et mercantilistes afin de produire le « progrès ».

3) *Travaux de monographies*

L'intérêt que le sujet a suscité chez les étudiants à propos des communautés autochtones a favorisé les propositions de sujets de recherche concernant des thématiques particulières qui pouvaient être abordées du point de vue de la linguistique ou de la culture. Ce fut le cas pour le travail que nous avons mené avec quatre étudiants de licence en langues étrangères. Deux d'entre eux étaient des filles intéressées par la thématique ethnolittéraire et l'analyse d'un corpus textuel ; les autres était un binôme garçon-fille qui s'était intéressé au sujet du dialecte parlé à Buenaventura, principal port maritime du département *del Valle del Cauca* dans le Pacific colombien. Ces deux projets de recherche ont été accomplis par les étudiants comme des travaux de monographies et ont été exposés lors de deux rencontres des étudiants universitaires (Encuentro Interno de Investigación Universitaria- USC) (Encuentro Departemental de Semilleros de Investigación- Nodo Valle) à Cali en 2016B et 2017A.

Ces efforts pour montrer les travaux tout au long de leur mise en place : écriture du projet, cadre théorique, méthodologie proposée, analyse du corpus et résultats, nous ont permis de motiver et favoriser des activités propres à la recherche en sciences du langage et sciences humaines afin de préparer les futurs enseignants de langues. Ces premiers résultats ont servi à motiver d'autres professeurs qui après cette première année de travail, se sont lancés dans des recherches sur des sujets similaires liés à l'interculturel en classe de langue étrangère an-

glais- français- espagnol.

En 2016, j'avais commencé une recherche avec la communauté Misak concernant leurs connaissances culturelles et le lien avec la connaissance scientifique à l'Université Misak de Silvia-Cauca. Ce projet m'a pris un an pour recueillir des données, les analyser et produire des résultats dans un article que j'ai présenté dans le cadre de la formation pour obtenir le diplôme sur les cultures indigènes à l'Institut Caro y Cuervo. Cette formation, je l'ai faite afin de comprendre les différents contextes auxquels les communautés autochtones se trouvent confrontés dans le pays et avoir des éléments conceptuels qui ouvrent les possibilités d'analyse et de recherche en cours de langues. Fin 2017, j'avais deux éléments très importants pour continuer la recherche et me consacrer à ce sujet : une formation théorique de base et une expérience de vie avec une communauté indigène qui m'a permis de prendre conscience et de comprendre les contextes réels d'existence des communautés du Cauca et les liens sociaux de vie que nous avons toujours eus avec elles. Prochaine étape : l'approfondissement théorique au niveau doctoral.

Jusqu'à présent, nous avons parlé un peu de ce parcours intellectuel avec les communautés et fait l'effort de comprendre leurs connaissances et leurs modes de vie. Cependant, nous constatons une préoccupation récurrente lorsque nous parlons avec les membres de communautés : la perte linguistique parmi les étudiants indigènes. Perdre la langue est d'une manière ou d'une autre, se déconnecter de la communauté d'origine. Il y a de plus en plus d'indigènes qui ne parlent pas leur langue et qui, lorsqu'ils quittent leurs territoires, s'assimilent à l'espagnol afin de ne pas être jugés en tant qu'indigènes. Cette façon de procéder est l'une des conséquences les plus cruelles de la colonisation, qui a détruit chez beaucoup d'indigènes le sentiment d'appartenance à leur communauté et qui a provoqué une rupture en leur sein. C'est pourquoi, la prise de conscience des gens eux-mêmes a encouragé le soin envers leurs connaissances et la transmission de celles-ci aux plus jeunes afin de renforcer et revivifier leurs cultures et langues.

Nouvelle approche

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'étape doctorale est cruciale pour se rapprocher de tout un contenu théorique et pratique à ce propos. C'est à ce stade que je commence à réviser les ouvrages d'auteurs décoloniaux, à travailler avec le CIU et les projets de l'Université del Valle concernant le profil sociolinguistique des étudiants indigènes. Ce projet a été inspiré par les recherches menées à l'Université d'Antioquia, qui est peut-être l'Université qui a le plus progressé sur le sujet jusqu'à présent, en ce qui concerne le diagnostic sociolinguistique des étudiants indigènes. Ce diagnostic inclut aussi leurs réalités et visions vis-à-vis des langues ancestrales, l'espagnol et l'anglais. L'étude a non seulement permis de connaître le nombre d'étudiants indigènes de l'établissement, mais a également généré d'importantes conclusions concernant la richesse ethnique, culturelle et linguistique de l'université d'Antioquia[47].

En ce qui concerne les langues autochtones présentes à l'université, cette étude a identifié un total de 22 langues ancestrales parlées par les étudiants et leurs communautés d'origine. Les langues Embera, Namtrik, Nasayuwe, Inga et Camëntsá sont les plus parlées par les étudiants, tandis que d'autres, telles que l'Awa, le Cubeo, le Macuna, le Minika, le Pasto, l'Uitoto, le Wanana et le Ye'pá Mah'sá (Taucan), n'ont qu'un ou deux locuteurs parmi les étudiants de l'université ou leurs communautés. Néanmoins, la préoccupation des membres des communautés autochtones que nous avons déjà noté auparavant à propos de la perte linguistique a été constaté dans l'étude que les enseignants à l'UDEA ont faite :

Sur les 320 étudiants indigènes interrogés dans le cadre de l'étude, seuls 16 % ont une langue ancestrale comme première langue, tandis que les 84 % restants déclarent que leur langue maternelle est l'espagnol. Cette perte linguistique est le produit de siècles de colonisation, qui ont conduit des peuples forts tels que les Zenú et les Pastos, précisément les deux plus représentatifs à l'Université, à perdre leurs langues ances-

47 Cette information est tirée de la page de l'Université d'Antioquia. Consulté en ligne: https://tinyurl.com/yc78m4z9

trales pendant plusieurs générations (Usma, Ortiz et Gutierrez, 2018, p. 241)[48].

Avec ces résultats, nous pouvons dire que les langues ancestrales continuent de perdre du pouvoir et du nombre de locuteurs dans les zones rurales, compte tenu du fait que, selon les participants, l'effort que font les parents et les grands-parents pour encourager l'utilisation de la langue ancestrale dans les territoires et au sein des familles s'affaiblit paradoxalement à l'école, au collège et dans les entités officielles, lesquelles privilégient l'espagnol, ce qui contribue à l'appauvrissement des langues dans les communautés d'origine. En ce sens, il est essentiel de disposer d'information précise sur les étudiants universitaires d'origine autochtone pour pouvoir mettre en œuvre des propositions et des plans d'intervention et d'amélioration ; c'est l'objectif des diagnostics sociolinguistiques qui sont réalisés dans les universités publiques. Il n'est pas possible de travailler à l'aveuglette puisque chaque étudiant compte et pouvoir sensibiliser davantage les professeurs d'autres disciplines fait aussi partie de l'enquête pour qu'il y ait une véritable interculturalité.

L'une des plus importantes réalisations historiques des communautés autochtones est la licence en Pédagogie de la terre Mère, qui est le premier programme académique de son genre en Colombie. La mission de la formation se lit comme suit :

Former des enseignants avec un engagement culturel, éthique et politique élevé, avec la capacité de mener à bien des processus éducatifs, pédagogiques et de recherche à partir des territoires et de construire des propositions qui renforcent les plans de vie, les projets communautaires et les propositions d'éducation en dialogue des connaissances entre l'ancestral et l'interculturel[49].

Cette licence prend en compte tous les éléments qui composent le large spectre de diversité que représente notre pays. Les cosmovisions

48 La traduction est de nous.
49 Cette information est tirée de la page de la présentation de la licence. Consulté en ligne: https://tinyurl.com/y95gv99y. La traduction est de nous.

indigènes, leurs pratiques culturelles, leur sécurité alimentaire et nutritionnelle et leur relation avec les autres êtres vivants. Ces visions du monde se reflètent clairement dans leur littérature et dans leur façon de comprendre et de signifier le monde. En effet, une partie de ce grand travail entamé par les grand-parents et parents des étudiants indigènes aux territoires propres doit s'accomplir dans l'éducation supérieure car la vraie interculturalité est celle qui va du métis vers l'altérité indigène et non uniquement le contraire. L'histoire de la colonisation a bien montré que l'indigène est déjà né interculturel par le seul fait de parler plus d'une langue et de partager plus d'une culture. C'est à nous maintenant de rendre justice à la pluralité des mondes possibles, c'est une vraie dette historique qu'ont les universités envers les minorités actuelles.

En guise de conclusion

Tout au long de ce dialogue cher.e. lecteur-lectrice nous avons constaté que l'éducation universitaire dont nous faisons partie a de grandes failles. Premièrement, il faut que nous puissions être capables de nous former à ce sujet d'une manière plus intégrale. Les apports de trois disciplines fondatrices des études littéraires des cosmovisions indigènes en Colombie : l'anthropologie, la linguistique et la littérature nous ont laissé une richesse de connaissances qui méritent d'être explorées et actualisées à l'heure actuelle afin de disposer d'éléments de base pour aider nos étudiants indigènes. Les sciences humaines en général ont réussi à faciliter la compréhension interhumaine à travers les diverses disciplines qui y participent.

Deuxièmement, nous avons montré que ces trois disciplines et les langues étrangères font bon ménage. L'interculturalité est aussi l'interdisciplinarité avec laquelle nous abordons certains sujets pour essayer de comprendre et d'améliorer la profession d'enseignant. Avoir un panorama étendu de la question humaine nous permettra d'admettre que rien d'humain ne peut nous sembler étranger. Troisièmement, le grand effort que font aujourd'hui les universités colombiennes pour mettre en œuvre de nouvelles approches des études de cosmovisions indigènes et

de la diversité en générale et promouvoir leur inclusion dans les espaces d'éducation supérieure méritent d'être reconnues et répétées dans de nombreux endroits pour faire progresser le bien-être des communautés minoritaires du pays.

La question ethnolittéraire n'est pas une question anodine, c'est pourquoi j'ai partagé cette expérience ethnolittéraire dans laquelle j'ai participé, appris et surtout transformé mon horizon de compréhension. Ce point est fondamental car s'il y a aujourd'hui un problème avec les professeurs en général c'est la fausse idée que nous sommes ceux qui avons la connaissance absolue du monde ; il y a une résistance à sortir de notre niche d'étude, à interagir avec les autres disciplines et proposer d'autres choses qui sont seulement possibles en dialogue authentique avec l'altérité. Avec cet essai, j'espère avoir fourni quelques aperçus et réflexions qui permettront aux collègues de langues étrangères en Colombie de commencer ou de renforcer leurs efforts vers la construction de modèles d'éducation interculturels un peu plus solidaires qui accueillent vraiment la diversité dans des conditions plus favorables vers la réussite non seulement académique mais aussi existentielle.

Références

Castillo, Isabel. (s.f) Literatura oral. Origen e historia, características y ejemplos. Consulté le 15 janvier 2020 de : https://www.lifeder.com/literatura-oral.

Dosse, François. (1991). *Histoire du Structuralisme. Tome I : Le champ du signe : 1945-1966*. Paris: La Découverte

Duch Lluís. (1996). *Mito, interpretación y cultura.* Barcelona: Herder

Lemaitre, Julieta. (2013) *Proyecto Quintín Lame*. Universidad de los Andes. Recuperado el 14 de enero de 2020 de: http://archive.is/2sk9o.

Muñoz, K, Valencia, L. (2018). *Analyse motiphémique de six ethnotextes de la communauté Misak.* Tesis de pregrado. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Ortiz, Camila. (2018). *Tradición Oral de la Comunidad Pisamira: Recreación de una cosmovisión.* Tesis de pregrado. Cali: Universidad del Valle.

Palencia-Roth, Michael. (2003). «Enemigos de Dios: los monstruos y la teología de la conquista». In *Heterotropías: narrativas de identidad y alteridad latinoamericanas*. 39-62. Universidad de Pittsburgh: Biblioteca de América.

Pineda, Roberto. (2000). *El derecho a la lengua. Una historia de política lingüística en Colombia.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Pineda, Roberto. (2002). «La política indigenista entre 1886 y 1991» In *Credencial Historia.* Red cultural del Banco de la Republica*:* Bogotá. Recuperado el 10 de enero de 2020 de: https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix.

Pineda, Roberto. (2013). «Konrad.Th. Preuss. "etnógrafo del alma" y de la vida social». In *Boletín de Historia y Antigüedades 857*, 377-414. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Rappaport, Joanne. (2007). «Utopías interculturales (Epílogo)». In *Cuadernos de Literatura.* No 11, 123-135.: Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rappaport, Joanne. (2008). Utopías interculturales Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia. Bogotá: Universidad del Cauca-Universidad del Rosario.

Rocha, Miguel. (2010). *La Antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta.* Ministerio de Cultura. Bogotá, Colombia.

Rocha, Miguel. (2012). *Palabras mayores, palabras vivas*. Tradiciones mítico-literarias y escritores en Colombia. Bogotá: Taurus

Rocha, Miguel (2018). *Mingas de la palabra.* Bogotá: Editorial Universidad Javeriana-Universidad de los Andes.

Rodriguez, Héctor. (2001). *Ciencias humanas y etnoliteratura: una introducción a la teoría de los imaginarios sociales.* Pasto: Universidad de Nariño.

Solodkow, David. (2013). «Expansión colonial y etnografía: Breve revisión de una confluencia histórica». In *escribir al otro: alteridad, literatura y antropología.* 39-49. Ferreira María Cándida y Arévalo Diego.: Bogotá: Universidad de los Andes

Urbina, Fernando. (2004). *Diijoma, el hombre-serpiente-águila*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Usma, J. A., Ortiz, J. M. and Gutiérrez, C. P. (2018). «Indigenous students learning English in higher education: Challenges and Hopes». *Íkala, Revista de Lenguaje y cultura,* 23. 229-254. Medellín: Universidad de Antioquia.

Von Hanffstengel, R y Tercero Vasconcelos Cecilia. (2003). *Eduard y Caecilie Seler Sistematización de los estudios americanistas y sus repercusiones.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 19

Vers le développement de la compétence communicative-interculturelle (CCI): des réflexions à partir du sujet migrant

Diego Alejandro Cárdenas Lozano[50]
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Résumé

Cette communication présente les résultats d'une recherche-action menée dans un groupe de 27 apprenants d'une école publique à Bogota. L'objectif de cette recherche a consisté à la planification et la mise en œuvre d'une proposition didactique centrée sur la réflexion autour de l'identité du sujet migrant. Cette proposition visait à améliorer la qualité des relations interpersonnelles des apprenants lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE à partir du développement initial de la compétence communicative-interculturelle et d'altérité (CCI). Étant donné qu'une partie importante de notre groupe focal appartenait à une population migrante, nous avons constaté que cette situation constituait une source de conflit chez les apprenants, notamment en ce qui concernait leurs relations interpersonnelles. La récolte des données de l'étude, guidée par la triangulation temporelle et de sources, a conduit à des analyses itératives et abductives en fonction des catégories préétablies fondées sur le modèle de la CCI et des catégories émergentes liées à l'identité migrante. Par conséquent, cette communication veut se présenter comme un espace de réflexion autour

50 Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente de inglés y francés lengua extranjera en Praxis Institute. Email: dacl0706@gmail.com

de l'importance d'une éducation interculturelle permettant aux sujets d'interagir plus à l'aise dans les différents contextes de l'immigration.

Mots clés : compétence communicative-interculturelle, altérité, immigration, interactions en FLE.

Abstract

This document presents the results of a qualitative action-based research project. The participants of this project were 27 fourth grade students from a public school in Bogota. The research's aim was to create and implement a pedagogical intervention based on a reflection upon the migrant identity. The purpose of this pedagogical intervention was to improve the quality of interpersonal relationships among the group of students during oral exchanges in FLE within the scope of otherness and the initial development of intercultural-communicative competence (ICC). Since a relevant portion of the participants belonged to a migrant population, it was revealed that this situation was a source of conflict among the students, especially, regarding their interpersonal relationships. Data collection was carried out through a source and temporal triangulation method. Data analysis was guided by an iterative and contrastive method according to preestablished categories based on the ICC model and some other emerging categories related to the migrant identity. Thus, this document proposes a reflection upon the importance of intercultural education as a key that allows individuals to interact more easily in the different contexts of immigration.

Key words: intercultural-communicative competence, otherness, immigration, interactions in FLE.

Introduction

Dans un de ses célèbres *Essais*, Montaigne exhorte ses compatriotes à reconnaître leur propre barbarie, celle qu'ils jugeaient si affreuse chez les individus qui peuplaient, à cette époque, le Nouveau Monde. Mais, l'intention de Montaigne consistait -le croit-on- moins à briser une

barrière qu'à mettre en cause cette opposition absurde entre civilisation et monde étranger tout en considérant la multiplicité de l'être humain. Trop éloignée encore des idées sur l'interculturalité et l'altérité qui auront une bonne renommée dès la fin du 20ème siècle, la pensée de Montaigne nous dévoile, pourtant, une vérité inéluctable : les relations interpersonnelles ne s'encadrent pas dans une notion dichotomique de la réalité et de l'identité, notamment lorsque l'individu interagit avec ce qu'il considère « étranger ».

Cette idée nous semble évidente de nos jours, d'autant plus que nos sociétés ne se consolident pas sous une logique de l'homogénéité et que l'on comprend que l'identité des sujets se décline au pluriel. En effet, depuis quelques décennies, les études portant sur l'interculturalité dans le domaine de la didactique des langues-cultures étrangères ont montré que l'individu se fait interprète de la culture et non pas le simple instrument à travers lequel elle se manifeste. Ces constats ont contribué à forger une vision de la culture comme processus qui se crée et se transforme à partir des interactions que les sujets entretiennent avec autrui, soit, comme processus d'interprétation témoignant d'une négociation entre des identités diverses qui se cachent et se dévoilent à travers la communication.

C'est à partir de ces notions que nous souhaitons présenter dans cet article les résultats d'une expérience de recherche-action qui s'est consolidée comme un processus de sensibilisation et de développement des composantes de la compétence communicative-interculturelle (*désormais CCI*) en but d'améliorer la qualité des relations interpersonnelles et des interactions orales en FLE d'un groupe d'élèves immigrés et non immigrés d'une école publique à Bogota D.C. Par conséquent, tout en considérant que l'expérience présentée ici pourrait contribuer aux savoirs dans un des champs de la didactique des langues-cultures étrangères auquel ce colloque s'intéresse, à savoir, l'interculturalité, nous voudrions commencer par mieux préciser le rôle des relations interpersonnelles en cours de FLE, ainsi que les rapports qu'elles établissent avec les échanges communicatifs à l'oral, le développement de la CCI et

l'identité migrante.

Échanges communicatifs et relations interpersonnelles en cours de FLE

Il serait inutile de comprendre la communication comme enjeu et objectif principal dans l'enseignement des langues-cultures étrangères sans prendre en considération ses rapports avec le dynamisme des interactions en classe. En effet, depuis des années, la conception de la communication en classe a été abordée d'après l'optique de l'échange, plus précisément, de l'interaction. Moirand (1982), en fait, affirme que « enseigner à communiquer en langue étrangère amène à s'interroger sur la nature des échanges verbaux dans la classe de langue » (p. 37), la communication n'étant en réalité que :

> Un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages. (Moirand, 1982, pp. 9-10).

Ces constats partent principalement d'une vision de la langue comme outil qui acquiert son sens lors des « énonciations en contexte (…), telles qu'elles sont mutuellement négociées, interprétées et co-construites par les interlocuteurs. » (Mondada, 1995, p. 57), d'autant plus que les interlocuteurs interagissent normalement en but d'accomplir des intentions qui ne sont pas seulement linguistiques, mais aussi -et surtout- pragmatiques.

De ce fait, l'échange oral, comme manifestation d'une activité d'interaction, permet aux participants de « construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECR, 2001, p. 60). Cela nous amène à concevoir cette manifestation comme l'espace où la compétence communicative des sujets est mobilisée, tout en suivant des schémas d'interaction qui déterminent, en quelque sorte, les possibles malentendus dans la communication. Ainsi, à en croire Mayor (2013), l'interaction orale est un acte de communication qui implique l'écoute, la compréhension, la pro-

duction et, surtout, la coopération des interlocuteurs engagés dans une situation communicative. Par conséquent, l'analyse des relations interpersonnelles des interlocuteurs selon les principes d'une communication coopérative devient une priorité.

Le modèle de la CCI : au-delà de la langue et la culture-système

Or, l'aspect communicatif n'est pas le seul élément d'intérêt dans l'analyse des relations interpersonnelles. Il est à remarquer que la langue est un outil « intimement lié au développement des représentations culturelles. » (Lussier, 2006, p. 5) et qu'une compétence communicative « implique donc une compétence culturelle » (Assunçao, 2007, p. 168). Effectivement, les malentendus dans la communication trouvent souvent leur origine dans la dimension culturelle, notamment parce que les relations entre les sujets mettent en relief un jeu de découverte d'identités culturelles qui sont interprétées au moment de l'interaction et qui permettent aux individus de saisir les particularités des locuteurs avec lesquels ils interagissent. Il est évident, donc, que « les échanges sont également ponctués d'allusions culturelles, de connotations qui, sous forme d'expressions ou de jeux de mots, véhiculent un contenu [culturel] implicite. » (Windmüller, 2011, p. 21) et que, par conséquent, la culture acquiert une nature pragmatique en ce qu'elle est transformée par les individus qui la portent, l'interprètent et l'actualisent en contact avec autrui lors de la communication.

C'est précisément dans la notion de compétence communicative-interculturelle (CCI) où cette relation langue-culture devient plus claire. En réalité, ce que cette relation met en évidence c'est le fait que « langue et culture trouvent leur aboutissement dans la communication. » (Senos, 2014, p. 145), si bien que la CCI peut être définie comme la mobilisation de « la compétence interculturelle dans des situations où l'on utilise une langue qui n'est pas sa langue maternelle. » (Sercu, 2004, p. 73. *Notre traduction*). Tout cela exige que l'usager mobilise des savoirs et savoir-faire variés comme l'illustre la figure ci-dessous, dont le modèle

nous avons adopté pour notre étude.

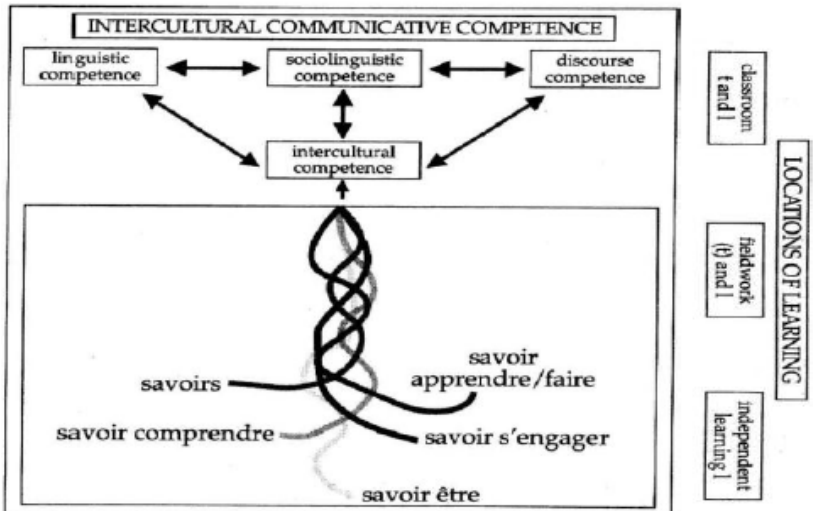


Figure 1: les dimensions de la CCI (Byram, 1997, reproduit par Sercu, 2002, p. 64)

Ce modèle s'est avéré vital pour le développement de cette étude, notamment en raison de l'interdépendance de ses deux dimensions : communicative, d'une part ; interculturelle, de l'autre. Cette relation est mise en évidence lors de l'actualisation de la compétence dans des situations de communication spécifiques liées aux endroits d'apprentissage.

Or, le modèle cité ci-dessus n'offrant pas de précisions très détaillées sur la dimension communicative, il nous a fallu intégrer d'autres perspectives dans notre étude. Faute d'espace, nous voudrions justement affirmer que la perspective de communication retenue par cette étude se fonde sur l'idée de la négociation des sens lors de l'interaction. Comme l'indique Bachman (1996) l'utilisation communicative de la langue entraîne « la négociation dynamique et interactive des sens visés entre deux ou plus d'individus dans une situation particulière » (p, 61-62), si bien que la langue est utilisée pour « exprimer, interpréter et négocier les sens visés [afin de] créer du discours. » (Ibid.). C'est pour cela que les trois composantes de la dimension communicative (linguistique, socio-

linguistique et pragmatique) ont été définies à partir de l'intégration des modèles communicatifs proposés par le CECR (2001) et Lyle Bachman (1990 et 1996). En plus, à l'instar de Bachman et Palmer (1996), la prise en considération d'autres éléments liés aux compétences générales des individus, à savoir, la connaissance thématique/du monde, le schéma affectif (*affective schemata*) et la compétence stratégique, dont la composante de planification, se sont avérées essentiels au moment d'analyser la qualité des interactions et des relations interpersonnelles comme on le verra dans la partie consacrée aux résultats.

Dimension d'altérité : la question de l'identité (migrante).

La CCI rend compte non seulement des traits culturels présents dans toute communication entre sujets possédant des cadres socioculturels divers, mais avant tout d'une mise en relation de ces traits et de la diversité dont l'Autre fait preuve. En fait, la perspective interculturelle part du constat que « nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. » (Abdallah, 2011, p. 92) et que la culture est *un espace relationnel* qui s'actualise à partir des regards et des interprétations des sujets. Ainsi, l'objectif d'une formation interculturelle consisterait à dépasser une vision de la culture entendue comme système homogène et invariable de règles définies a priori, soi-disant préétablir les identités des sujets, pour passer à une conception plus complexe où la seule nature ethno-ontologique ne suffit pas car la culture est, avant tout, un lieu de mise en scène qui témoigne des rapports intersubjectifs inscrits dans un espace et une temporalité donnés, c'est-à-dire, elle est une *culture pragmatique*.

Alors, il nous semblera évident que le modèle de la CCI peut être enrichi d'une vision mettant les relations entre les individus comme sujets d'altérité au centre des intérêts. En fait, comme l'affirme Assunçao (2007), « un travail inter-cultures se fonde (…) sur le non-dit et sur la reconnaissance de l'autre et de soi-même. » (p, 178), C'est que, dans une approche anthropologique fondée sur l'altérité, « l'Autre est au cœur

de la communication » (Pretceille, 2008, p. 52) et les relations avec cet Autre s'établissent sous le principe selon lequel l'identité d'autrui n'est ni statique ni un produit passif de sa culture. Au contraire, l'identité est hétérogène, instable, plurielle et productrice de culture, du fait que l'individu « participe à son développement [de la culture], à sa production d'autant qu'il n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs » (Ibid.). Interagir avec l'Autre n'est pas tenter de le coloniser, mais plutôt de le comprendre dans toute sa complexité, « de saisir son humanité » (INRP, 2007, p. 11) et de reconnaître en autrui, à partir de sa rencontre, « un sujet à la fois singulier et universel. » (Ibid.). C'est ainsi que le processus d'altérité doit nécessairement passer par une *reconnaissance de l'Autre* qui, à son tour, amène à la *reconnaissance de soi* à travers la décentration et, finalement, *à la construction du sens commun*.

Dans le cas de notre étude, la question de l'identité s'est concentrée sur les mouvements de tension interactionnels produits par les conflits autour de *l'identité migrante* dans le contexte d'un pays d'accueil. Comme l'indique la CFM (2009), l'identité migrante « est le résultat toujours instable d'une mise en rapport » (p, 6), soit, le produit d'une relation avec autrui dans un contexte spécifique. Donc, elle n'est pas forcément dépendante d'un espace géographique homogène, mais elle est syncrétique et se construit à partir des perceptions que les autres personnes habitant dans le pays d'accueil se font des migrants. C'est à partir de ces perceptions et de ces conflits observés chez la population de notre étude que l'objectif principal de notre recherche a été formulé comme nous le verrons ensuite.

Méthodologie

Nous avons mené une recherche-action pendant un an et demi (2018-2019) dans un groupe de 27 élèves, âgés entre 8 et 11 ans, du cours CM1 salle 401, puis salle 501, de l'école publique *La Candelaria* à Bogota. Le choix du lieu de l'étude a été encouragé par le projet de formation que l'école offre à ses élèves, à savoir : *une éducation dans et pour la diversité*. En effet, une fois sur place, nous avons constaté que les dimensions

diversité et inclusion constituaient des piliers fondamentaux pour cette institution, la population y étant très variée et l'école faisant le pari pour l'inclusion des enfants issus de parents migrants. En fait, au moins 20% des élèves du cours CM1 appartenait à une population migrante.

Notre recherche s'est développée en quatre phases itératives à l'instar des propositions de Pourtois (2013). Nous avons dans un premier temps mené une *phase de planification* dans laquelle nous avons tâché de trouver une problématique au sein du groupe observé et d'en faire sortir une hypothèse d'action ou proposition d'intervention. Grâce aux observations non-participantes aux classes de FLE, à des enquêtes, ainsi qu'à quelques interventions didactiques dans le groupe, nous avons observé que les processus d'inclusion à l'école étaient insuffisants faute d'un programme permettant de sensibiliser les élèves aux différentes manifestations de la diversité, notamment au phénomène de l'immigration très répandu à l'école. Cela était à l'origine de conflits communicatifs, voire de situations de violence à l'intérieur du groupe où il était courant d'entendre des commentaires racistes et xénophobes qui causaient des ratés dans les interactions et les relations interpersonnelles.

Pendant cette première étape, nous avons planifié la proposition didactique *Moi face à l'immigration* qui visait à améliorer la qualité des relations interpersonnelles des apprenants du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE. De ce fait, nous avons procédé à une *phase d'action* dans laquelle nous avons mis en œuvre notre proposition didactique. Celle-ci s'est développé au cours de 26 séances de 80 minutes hebdomadaires et s'est divisée en trois étapes : *1. D'où viennent les migrants ; 2. Une séance, une question ; 3. Le « je » migrant : une identité au-delà des frontières du pays.* L'objectif principal de la proposition était de sensibiliser les apprenants au phénomène de l'immigration et l'identité migrante comme source d'altérité à partir du développement initial de la compétence communicative-interculturelle et d'altérité et de l'interaction orale.

De manière transversale à l'étape d'action, nous avons mené les *phases d'observation* et de *réflexion*. Dans la première, nous avons évalué

progressivement l'impact de la proposition. Pour ce faire, la récolte des données s'est effectuée à partir de l'utilisation de deux types de triangulation : d'un côté, la triangulation de sources d'information et, de l'autre, la triangulation temporelle (Berger, Crescentini et al., 2010). Pour la triangulation de sources, nous avons employé des instruments notamment qualitatifs comme : 1) une rubrique d'analyse de performances à partir de laquelle nous avons analysé les prestations des apprenants lors des différents échanges communicatifs proposés en classe ; 2) des notes de terrain et des profils de la situation qui nous ont permis de consigner nos observations du groupe lors des interactions et des activités proposées ; 3) des artefacts qui, sous forme d'activités en classe, nous ont permis d'explorer les représentations initiales des apprenants par rapport à l'immigration et aux valeurs interculturelles et d'altérité.

Finalement, pendant la *phase de réflexion*, nous avons mené à bien l'analyse des données. Celle-ci a suivi une méthode itérative (Huberman et Miles, 1994) à l'aide d'une technique de codage quasi-artisanale (Mukamurera et al., 2006) qui nous a permis de systématiser les données et d'analyser leur contenu en suivant deux logiques : l'une, guidée par l'analyse délibérative à partir des catégories du modèle de la CCI (*cf. figure 1*) ; l'autre, guidée par l'analyse inductive par catégories émergentes. Tout cela a constitué une première phase d'analyse où nous avons évalué de manière isolée les données récoltées grâce à chaque instrument. Une deuxième phase d'analyse a été menée au début de la troisième étape du projet où nous avons réalisé une analyse contrastive des données par le biais de la triangulation de sources et de la triangulation temporelle (Milles et Huberman, 2003).

Résultats

Comme l'indique le titre de cette communication, notre objectif consiste à réfléchir au tour du sujet migrant. C'est pourquoi, les résultats présentés ensuite concernent l'évolution de la qualité des relations interpersonnelles des apprenants du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs à l'oral en fonction du rôle que l'identité migrante y joue.

Tout au long des échanges que nous avons analysés, nous avons observé que la qualité d'une interaction entre des sujets appartenant à des cadres culturels différents dépend non seulement des aspects communicatifs, mais aussi -et surtout- des représentations que les apprenants se font par rapport à autrui, notamment lorsque cet Autre semble appartenir à un cadre culturel différent. Ainsi, par rapport à l'analyse de la sous-catégorie *savoir* de la dimension interculturelle, que nous avons définie à la lumière de Byram (2002) et du CECRL (2001) comme « la connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous, et une certaine connaissance des autres » (CECRL, 2001, p. 83), nous avons trouvé, à l'aide de l'artefact 1 visant la définition du terme migrant, qu'au moins 22% de la population ne connaissait pas le terme, alors que 17% était d'accord avec une image négative des migrants. Parmi ce pourcentage présentant une image négative, nous avons trouvé qu'au moins 50% des réponses possédait des jugements personnels tels que : « tous les migrants volent et se battent », « les migrants sont des terroristes et des voleurs », « je crois que les migrants sont des personnes illégales » (*les originaux en espagnol*).

Étant donné que ces représentations « se construisent au fil des années et peuvent être influencées par des individus, des événements et des institutions. » (Lussier, 2006, p. 4), nous en avons repéré une évolution au cours de séances, surtout au moment des discussions, des remue-méninges et du travail sur les contenus socioculturels des documents authentiques où nous avons constaté que les représentations des apprenants étaient de plus en plus complexes. En effet, l'établissement des rapports avec les informations apportées par les documents authentiques a contribué, dans quelques cas, à élargir les représentations initiales par rapport au sujet migrant ou l'immigration, et, surtout, à dépasser les représentations négatives de quelques enfants. Comme l'illustre une note de terrain prise à la fin de l'étape 2 :

> Les apprenants commencent à lier les contenus culturels proposés à ce qu'ils ont vécu en proposant des exemples pertinents et de définitions davantage complexes et correctes. (Note 5, étape 2, 07-11-2018, lignes 35-37).

Côté mobilisation, nous avons trouvé que la composante de planification et l'adoption d'un schéma affectif positif vers les tâches communicatives cherchant à préparer les échanges jouent un rôle essentiel dans la mobilisation des savoirs socioculturels lors des interactions. Comme l'affirme Bachman (1996), la planification des tâches « implique de décider comment utiliser la connaissance langagière, la connaissance référentielle et le schéma affectif afin de compléter la tâche avec succès » (p. 73), ce qui conduit à de meilleurs résultats lors des interactions en L.E. En fait, nous avons observé que plus il y avait une réaction positive aux contenus socioculturels abordés à partir des documents authentiques, plus il y avait un investissement profond des élèves et plus il y avait une mobilisation de ces connaissances lors des interactions. Tout cela a permis aux élèves de participer aux échanges en possédant une connaissance thématique facilitant le déroulement de l'interaction et la compréhension de l'interlocuteur.

Un autre élément ayant eu un impact décisif sur la qualité des interactions et des relations interpersonnelles est lié à la mobilisation du *savoir-être* par rapport à la reconnaissance de l'Autre. Une bonne maîtrise du savoir-être se caractérise par le fait que l'individu rend compte d'une personnalité fondée sur la curiosité, l'empathie, l'ouverture et le respect vers les différences des autres, ainsi que sur la capacité à relativiser ses propres valeurs, comportements et croyances en les considérant d'un point de vue externe (Chen et Starosta, 1996). De ce fait, par rapport aux facteurs affectifs et de la personnalité liés à l'intérêt vers la découverte de l'Autre, nous avons constaté qu'une grande partie d'élèves s'est intéressée aux contenus culturels présentés en classe, ce qui a déclenché tant la mobilisation des savoirs que la formation d'un esprit d'ouverture aux phénomènes socioculturels.

Cet esprit d'ouverture et de curiosité vers la situation des migrants s'est manifesté dans les réponses des apprenants à un artefact de simulation que nous avons utilisé lors des dernières séances. D'une part, devant la possibilité d'une rencontre avec l'enfant migrante du texte, les apprenants ont montré un esprit d'ouverture et de curiosité, surtout en

raison de sa condition migrante et indigène. À la question « comment aurais-tu agi si Suyai [la fille immigrée] était arrivée à ton cours ? », les réponses des apprenants montrent ces valeurs :

> « A4 : bien, parce que nous pouvons connaître quelqu'un d'un autre pays, d'autant plus si elle est d'un groupe indigène. », (*L'original en espagnol*).

Les réponses à l'artefact montrent aussi que l'esprit d'ouverture est lié à l'acceptation d'autrui car il facilite la découverte :

> « A10 : on devrait s'intéresser et apprendre de sa culture [celle de l'enfant migrante du texte]. Sa façon de vivre me semble intéressante ».

Alors, l'apparition de cet esprit d'ouverture chez une grande partie de la population s'avère un résultat positif pour l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles des apprenants migrants et non-migrants car, à en croire Chen et Starosta (1996), « l'esprit d'ouverture comprend une volonté à reconnaître, à apprécier et à accepter de différents points de vue et idées lors d'une interaction interculturelle. » (p, 363). En plus, comme l'évolution positive en ce qui concerne le recours à la violence et aux remarques discriminatoires lors des échanges a été évidente, nous pouvons parler d'une flexibilité comportementale chez les élèves leur permettant de « choisir des comportements appropriés dans de différents contextes et situations » (Chen et Starosta, 1996). L'une des raisons de cette évolution est l'influence du travail coopératif lors de la réalisation de tâches communicatives ayant par noyau des problématiques interculturelles :

> Le travail coopératif par binômes mené de manière *contrôlée et organisé* par l'enseignant semble avoir eu des résultats favorables chez une grande partie des apprenants qui, aidant et recevant l'aide des autres, ont été en mesure de réaliser une très bonne tâche préparatoire dans le temps accordé et, par conséquent, ont pu participer à l'échange d'une manière plus ou moins effective. (Note 3, 17-10-18).

D'autre part, par rapport aux facteurs liés aux croyances et aux représentations de l'Autre, nous avons constaté que les représentations initiales sur les migrants ont un impact sur l'aspect d'ouverture vers l'Autre, si bien que les représentations positives « s'expriment par des comportements et de pratiques d'ouverture à l'autre. » (Lussier, 2006, p. 4), alors que les représentations négatives « s'extériorisent à travers des comportements de rejet et de refus de l'autre. » (Ibid.). En fait, les apprenants ayant des représentations négatives des migrants avaient du mal à pouvoir décentrer leur pensée et avaient tendance à juger les migrants d'après quelques stéréotypes. Ainsi, les résultats de l'artefact 2, visant l'identification des stéréotypes portés sur les migrants, montrent que les stéréotypes les plus répandus chez les élèves semblent être ancrés à un discours médiatisé, voire à ce qu'ils ont pu entendre ailleurs, et que, par conséquent, ces préjugés possèdent « un fondement plus émotionnel que rationnel. » (Byram, 2002, p.30). C'est que « la formation de préjugés peut se fonder sur la construction médiatisée des journalistes, des politiciens, des autorités… » (Van Dijk, 1991, p. 67), si bien que « les conversations de tous les jours qui ont « l'Autre » pour sujet ont tendance à se limiter à un nombre restreint d'éléments stéréotypés » (Van Dijk, 2005, p. 49).

Ainsi, au cours de notre recherche, nous avons observé un phénomène d'intérêt qui mérite d'autres études à l'avenir. Il s'agit du phénomène de recomposition identitaire des enfants migrants se manifestant dans une perception négative de l'identité migrante, en particulier, et du phénomène de l'immigration, en général, ainsi qu'une reproduction des idées reçues. Cette définition faite par un enfant migrant illustre la situation :

> « A1 : je crois que les migrants sont des personnes illégales. Je ne leur permettrais pas d'entrer dans mon pays. ».

Ces réactions nous ont semblé intéressantes car elles mettent en lumière un processus parmi lequel l'identité transitoire du sujet migrant, ainsi que les perceptions que celui en possède, subit une recomposition

qui fluctue entre l'appartenance à son groupe d'origine et les discours qu'il trouve dans le pays d'accueil par rapport à la condition des migrants. Il est évident, donc, que les représentations que les autres construisent sur le migrant, véhiculées par le discours et l'action, ont une influence sur l'auto-image de quelques migrants qui, cherchant l'inclusion dans le pays d'accueil, parviennent à une image négative de leur condition. Or, une valorisation négative de soi-même pose des contraintes au moment d'entretenir des relations interpersonnelles plus solides, surtout, car « ce n'est que par le passage d'un retour sur soi que l'apprenant sera plus disposé à accepter l'Autre dans ses différences » (Windmüller, p. 21). Ce passage pourrait éviter que les élèves appartenant à des minorités voient dans l'Autre une entité dominatrice qu'il faut imiter afin de ne pas être exclu.

Finalement, par rapport au *savoir-comprendre, la construction de sens et l'amélioration des relations interpersonnelles*, nous avons constaté que le travail coopératif a eu une influence positive car il permettait à chaque apprenant d'exposer son point de vue et ses interprétations des référents socioculturels étudiés et de participer tout en prenant en considération les interprétations des autres. La tâche que nous avons menée lors de quelques séances et qui consistait à participer à une campagne publicitaire contre la discrimination vers les migrants rend compte de ce phénomène. Voici la note prise à ce moment :

> L'engagement des groupes a été bon, bien qu'il y ait encore des contraintes avec quelques élèves ne voulant pas s'engager à aider leurs camarades. Cinq groupes ont participé véritablement en équipe en pensant aux énoncés, en présentant leurs points de vue par rapport au phénomène socioculturel et en cherchant à accomplir les différents objectifs de la tâche visée. (Note 6, étape 2, 24-04-19, lignes 12-14).

De ce fait, les enfants ayant réussi ont témoigné des capacités à accepter les points de vue des autres en même temps qu'ils valorisaient les leurs afin de pouvoir participer effectivement à la création de l'affiche pour la campagne publicitaire. En outre, ces groupes s'engageant plus ont eu de meilleures performances lors de l'échange que ceux présentant

plus de contraintes à s'intégrer.

Dans ce dernier cas, nous avons constaté que l'un des éléments contribuant à des contraintes dans les relations interpersonnelles lors des interactions est lié au *savoir-s'engager et la reconnaissance de soi-même*, soit, l'autoréflexion par rapport aux propres comportement, attitudes et croyances, ainsi que l'auto-image ou *self-concept*. En effet, les résultats des échanges ont montré des contraintes chez tous les élèves à revenir sur leurs propres comportements et y réfléchir lorsqu'ils ont recours à la violence ou à des actions discriminatoires. Ces contraintes ont rendu plus difficile d'avoir des interactions de qualité car elles produisaient normalement des blocages interactifs ne permettant pas le déroulement naturel de l'échange et créant des fractures au sein des relations des élèves. C'est que « la connaissance et la reconnaissance des normes réglant les comportements et les conduites au sein des échanges permettent d'éviter certains blocages interactifs. » (Windmüller, p.22) et que cette reconnaissance implique un sens critique vers soi-même et ses actions face à l'Autre afin d'entamer des relations fondées sur le respect, puisque « la compréhension d'autrui exige un travail sur soi. » (Abdallah, 2011, p. 100).

Conclusions

L'étude des relations interpersonnelles et des interactions en FLE avec des individus à des identités multiples et dynamiques s'avère très important pour la didactique des langues-cultures étrangères. La reconnaissance d'une identité fluctuante et des conflits qui peuvent avoir lieu lors des interactions avec autrui ne peut pas être ignorée dans le cadre d'une formation en L.E. Tout au long de notre étude, nous avons corroboré l'importance de sensibiliser, dès un jeune âge, les apprenants du FLE aux phénomènes courants d'un monde globalisé et interculturel. Or, un tel objectif ne devrait pas viser à aseptiser l'individu, à le réduire à une situation d'objet d'étude. Tout au contraire, ce que cette formation exige c'est une sorte de construction co-culturelle qui commence par la recherche d'un nouvel humanisme en classe de FLE et, surtout, d'une

éthique de l'Autre. De ce fait, la formation culturelle des apprenants devrait surmonter la seule acquisition des données et viser une dimension anthropologique de l'interaction, dimension qui commence par la prise de conscience d'une diversité témoignée dans l'identité de l'Autre, identité toujours *migrante*.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. En : *2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures*. Congrès international, Université Aristote de Thessalonique (Grèce), 12-14 Décembre. Repéré à : http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf

Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. LINGVARVM ARENA, vol. 2, 91-101.

Assunçao, L. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 165-181.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* New York : Oxford University Press.

Bachman, L. et Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. New York : Oxford University Press.

Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., et Mainardi, G. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation, exemples de recherches dans l'école obligatoire. En : Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) (pp. 1-8). Conférence réalisée à l'Université de Genève, septembre 2010.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

CFM (Commision fédérale pour les questions de migration) sous la direction de Matthey, L., et Steiner, B. (2009). *Nous, moi – les autres : les associations de migrants et la formation de l'identité* : *une approche internaliste.* Quellenweg, Suisse : OFCL.

Chen, G., et Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence : A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.

Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques (ED). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Les Éditions Didier.

Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. En : N.K Denzin & Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London/New Delhi : SAGE Publications.

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) sous la direction de Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon, France : Service de veille scientifique et technologique.

Lussier, D. (2006). Intégrer le développement d'une « compétence interculturelle » en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation. Acte de colloque. Repéré à : http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/afi/doc_pdf/colloc_2006/III9_Denise_LUSSIER.pdf

Mayor, S. (2013). *L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions orales en langue étrangère (A1+)*. Lausanne, Suisse : HEP VAUD.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2ème éd.)*. Bruxelles : De Boeck.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 22, 55-89.

Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives* 26(1), 110-138.

Pourtois, J., Desmet, H., et Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15, 25-35.

Senos, S. (2014). Le concept d'universel-singulier dans la pratique d'enseignement du français en contexte migratoire. *TF Refa*, 11, 143-162.

Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-73.

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.

Van Dijk, T. (1991). Discours de l'élite et racisme. *Cahiers de praxématique*, 17, 49-71.

Van Dijk, T. (2005). Le racisme dans le discours des élites. *Multitudes*, 23, 41-52.

Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris, France : Éditions Belin.

Capítulo 20

Ecole de Magie pour Apprendre le Français

Diana Alejandra Torres Martinez
Victor Hugo Nieves Herreño[51]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Résumé

Ce projet a ses débuts à la Institución Educativa Gonzalo Suárez Rendón, Siège San Ignacio de Tunja, Colombie, avec 16 étudiants de CE2 et CM1. Il s'agit d'un travail de recherche qui se base sur la magie pour renforcer les habiletés de compréhension et production orale en langue française. On propose la magie comme stratégie pédagogique pour renforcer, également, les connaissances préalables des enfants, en tant qu'élément motivationnel pour réveiller leur intérêt face à l'apprentissage de la langue étrangère et pour promouvoir le travail collaboratif. On constate que le processus d'enseignement - apprentissage du FLE devient un outil essentiel pour permettre une construction de connaissances significative et partagée.

La deuxième étape du projet a eu lieu dans la 3ème École Primaire Expérimentale d'Evosmos, dans la ville de Thessalonique, en Grèce. Où l'on a validé les stratégies mises en marche lors de la première étape en Colombie. En plus des résultats et conclusions méthodologiques, on a constaté des expériences et analyses intéressantes en ce qui concerne l'interculturalité, la magie comme stratégie didactique et l'universalité des

51 Maître en Linguistique, spécialité Didactique des Langues et du Français comme Langue Etrangère et Seconde de l'Université de Poitiers. Enseignant à la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Courrier électronique : victor.nieves@uptc.edu.co

éléments didactiques qui touchent tant le contexte colombien que le grec.

Mots clés: FLE, magie, stratégie didactique, Colombie-Grèce.

Abstract

This project began at the Institución Educativa Gonzalo Suárez Rendón, at the Sede San Ignacio of Tunja, Colombia, with 16 students of third and fourth grade. This research work is based on magic to enhance the oral comprehension and production skills in French. Magic is proposed as a teaching strategy to strengthen, likewise, children's prior knowledge, as a motivational element to awaken their interest in learning a foreign language and to promote collaborative work. We note that the teaching - learning process of french as a foreign language becomes an essential tool to allow the construction of significant and shared knowledge.

The second stage of the project took place in the 3rd Primary Experimental School of Evosmos, in the city of Thessaloniki, Greece. Where we validated the strategies implemented during the first stage in Colombia. In addition to the methodological results and conclusions, there were various interesting experiences and analysis in regard to interculturality, magic as a didactic strategy and the universality of didactic elements that touch both the Colombian and the Greek context.

Keywords: French as a foreign language, magic, didactic strategy, Colombia-Greece.

Présentation

Aujourd'hui, en Colombie, et bien particulièrement à Boyacá, les occasions pour développer des projets de recherche en FLE dans les établissements scolaires publics sont plusieures. De sorte que, ce projet est né à partir d'un stage fait à l'école Gonzalo Suarez Rendón - siège San Ignacio à la ville de Tunja, Boyacá. Celle-ci est une école de formation primaire, de caractère public, où l'on a choisi les classes de CE2 et CM1 afin de commencer une nouvelle expérience d'apprentissage.

Dans ces groupes-là, on a remarqué des aspects différents qui sont devenus le centre d'attention de notre expérience pédagogique. D'abord, on a noté que l'intérêt envers l'apprentissage d'une langue étrangère de la part des apprenants était assez faible, et par conséquent les étudiants se montrait distraits et démotivés. Ce qui avait des implications directes sur leur processus d'apprentissage de la langue proprement dite. De cette façon, on a proposé l'utilisation de la magie en tant que stratégie didactique pour faire face à cette situation et ainsi pouvoir nous centrer sur une partie essentielle de la communication : La compréhension et la production orale.

La magie a fonctionné donc comme vecteur des connaissances, avec plusieurs ateliers où les enfants devenaient des magiciens tout en utilisant le français pour faire et expliquer les différents tours de magie. Les résultats à partir des ateliers ont été très fructueux, en termes non simplement des habiletés de communication, mais de même en termes d'intérêt vers l'apprentissage, de travail collaboratif, entre autres.

Un deuxième stage, s'est déroulé à la ville de Thessalonique, la « co-capitale » au nord de la Grèce, à la fois pays membre de l'OIF (l'Organisation Internationale de la Francophonie). La 3ème école primaire expérimentale d'Evosmos est une institution publique, appartenant aux réseaux des écoles expérimentales du pays, et liée à l'Université Aristote de Thessalonique. Cette institution-là, reçoit des apprenants de la maternelle jusqu'à la sixième année. Et, cette étude en particulier, s'est développé avec la classe « Σ », laquelle correspond à la sixième année.

On a remarqué des caractéristiques différentes par rapport au contexte et aux méthodes d'enseignement des deux pays, mais un intérêt en commun : le monde de l'illusionnisme et de la performance. Ainsi, une deuxième étape du projet s'est mise en place, cette fois-ci pour tester les stratégies implémentées lors de la première expérience, et pour en sortir des conclusion encore plus enrichissantes.

Objectifs

Objectif Général

Analyser l'impact de la magie comme stratégie didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, chez les apprenants de deux écoles primaires, l'une en Colombie et l'autre en Grèce.

Objectifs Spécifiques

- Identifier et caractériser les différents contextes d'apprentissage.
- Faire un construction théorique et méthodologique afin de proposer des ateliers de magie pour apprendre le FLE.
- Mesurer et évaluer l'impact de la magie comme stratégie didactique lors du processus d'enseignement - apprentissage dans les deux contextes.

Cadre théorique

Il s'avère nécessaire d'envisager quelques paramètres qui servent de fondements conceptuels et qui soutiennent la lecture interprétative du corpus. Pour commencer, on va comprendre le concept de la magie éducative en relation avec les habiletés de communication (particulièrement dans le développement de la compréhension et la production orale), les concepts d'intérêt et motivation envers l'apprentissage d'une langue étrangère et dernièrement l'apprentissage coopératif.

D'abord, dans son article *la magie et un nouveau rapport pédagogique avec l'enfance,* Suarez (2010), définit la magie comme : la « règne des arts », en soutenant que « faire de la magie, a comme intention, au fond, d'amuser, illusionner et transporter l'imagination vers l'impossible ; c'est un pouvoir que les magiciens acquièrent grâce aux connaissances d'énigmes et secrets » (p. 47). La magie a donc, une partie énigmatique et mystérieuse qui doit être accompagnée par l'habileté et l'expérience. C'est un monde plein d'illusions, avec un parcours vraiment long à travers des siècles, qui dans tous les périodes de l'histoire a eu une qualité

attirante pour toutes les générations, spécialement pour les enfants.

De plus, la magie est caractérisée par être malléable, on peut l'utiliser avec des objectifs différents ; et particulièrement dans l'éducation, elle a un rôle très spécial. La magie dans l'éducation est utile comme stratégie didactique avec plusieurs buts, ou comme médiatrice sociale qui permet de faire un rapport entre le professeur, l'étudiant et les camarades de classe (Suarez, M., 2010). Dans cet ordre d'idées, la magie n'est pas très éloignée de notre réalité ; car dans notre constante pratique pédagogique, la magie est un élément, qui devrait être présent dans chaque action, mouvement, présentation, pratique et évaluation, pour ainsi garder l'environnement d'étonnement, participation et apprentissage avec les étudiants.

C'est ainsi qu'on conçoit le terme « bígamo » (Ruíz, X., 2013) comme une personne qui aime la magie et l'éducation, et qui joint ces deux passions pour créer des expériences pédagogiques magiques. D'ailleurs un bon « bígamo » doit répondre à certaines exigences : il doit être passionné, responsable, innovateur et il doit avoir la capacité d'étonnement.

Un aspect qu'on va fortement souligner, c'est la différence entre faire un tour de magie et faire de la magie. Ruiz (2013) affirme que faire un tour de magie, s'agit de mémoriser des pas pour bouger les mains et créer une illusion, c'est une action plutôt automatique ; en revanche, faire de la magie est composé tant par le langage non verbal, que par le langage verbal, des aspects fort importants au moment de présenter l'histoire du tour. C'est sur ce point-là où nous allons faire le rapport entre faire de la magie et le processus d'enseignement – apprentissage du français comme langue étrangère.

De cette manière, on fait usage de la magie comme outil didactique, car les tours seront donc adaptés aux besoins de la langue, spécifiquement pour renforcer les sujets travaillés pendant les séances régulières de français. De même, on ajoute un aspect additionnel : l'histoire, celle qui va au-delà des sujets linguistiques, et qui permet aux enfants d'organiser

logiquement le discours, de se souvenir des actes de parole appris et de renforcer l'utilisation du langage non verbal.

Dans les *cadres européens de référence pour les compétences en langues* (cité par Martyniuk, 2005) la communication est définie comme « la faculté d'exprimer des pensées, sentiments et faits sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ». Si, à partir de ce cadre, l'on parle plus particulièrement de la communication en langue étrangère, elle sera conçue avec les mêmes concepts de base mais où le degré de maîtrise variera selon l'utilisation des quatre habiletés.

Ainsi, on part des habiletés de communication en tant que base de l'étude, et plus expressément sur les habiletés de compréhension et production orale. Celles-ci jouent un rôle fondamental pour arriver à un but communicatif, et à partir desquelles l'apprenant pourra faire une utilisation active de la langue. Dans le cas de la magie, on fait l'usage d'une maxime antique et réelle, bien connue par les magiciens, qui affirme : « il ne s'agit pas de quoi fait-on, mais de comment on le fait » (Suarez, M., 2010), c'est-à-dire que ce qu'on dit à côté du tour de magie est la partie la plus essentielle d'une présentation magique, et doit être renforcé et pratiqué pour atteindre les but proposés dans les ateliers. De cette façon les enfants « sont en train d'écouter et parler avec un but réel, et non pas parce que ceci est imposé » (Ruíz, X., 2013)

Par ailleurs, la magie fait des apports positifs, non seulement au développement communicatif des apprenants, mais aussi, elle a un impact émotionnel sur eux, ce qui joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage. On parle d'un monde qui oscille entre le connu et l'inconnu, ils veulent savoir ce qui se passe, comment le faire, et surtout comment bien le faire. D'après Suarez (2010), à travers l'illusion, on crée une ambiance confortable, faisant naître chez les apprenants un potentiel désir pour apprendre, un appétit pour l'apprentissage et la compréhension envers l'inconnu qui va au delà de la simple rétention d'information.

Dans un cours de ce type, on propose une question « problématique - réfléchissante » qui met aux enfants dans un questionnement constant et qui sert à mettre en valeur d'autres qualités attitudinales importantes pour apprendre : l'excès d'énergie, le questionnement, le goût pour le jeu, l'habileté pour « tricher ». En définitive, si l'enseignant est capable d'attirer positivement l'attention des apprenants, la motivation va être apportée tant de la part de l'enseignant que de l'apprenant, et les connaissances vont être construites d'une façon significative, car les expériences vécues avec un cours magique restent dans la mémoire des élèves comme des moments positifs et ils vont se rappeler des contenus plus facilement.

Un aspect sur lequel il vaut également approfondir, est la partie sociale. Comme Suarez (2010) affirme, « parler de magie comme phénomène culturel ou comme une façon différente de se rapprocher à la science invite à l'apercevoir comme un art de construction social, où on détermine les valeurs d'un magicien et du contexte, la technique et le rapport cohérent entre tous. » La magie est une construction sociale, comme l'est l'éducation. Au cas de la magie, le magicien doit comprendre le contexte du public pour s'y voir reflété ; dans l'éducation il y a un espace constante d'inter-relation enseignant – apprenant, apprenant – enseignant et apprenant – apprenant. Dans tous les cas on construit des connaissances d'une manière collaborative.

> La démarche collaborative est comprise comme « des rapports plus égalitaires entre tous les acteurs de la formation : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de formation » (Pradl, 1991). Dans cette démarche on préconise un processus plus démocratique, en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilités partagées. Le groupe n'est pas l'unique moteur de l'apprentissage collaboratif. Il s'offre comme un moyen d'apprentissage et de soutien, et sa démarche ne vient pas supplanter celle de l'individu (Boomer, 1990). L'apprenant demeure au centre du processus et son engagement à collaborer repose sur l'intérêt intrinsèque qu'il trouve à partager avec le groupe pour l'aider dans l'accomplissement de ses tâches (Abrami, 1993) (Cité par France & Karin, 1998, p.36).

Dans cette étude, on conçoit l'apprentissage collaboratif, comme un aspect d'une grande relevance, dû au compromis que ceci peut faire accroître chez les enfants. Ainsi on a conformé des groupes de travail, lesquelles ont travaillé tout au long du processus avec le but de s'entraider et d'apprendre l'un de l'autre. Ainsi, la saine concurrence, la réalimentation, l'auto et co-évaluation sont extrêmement importants pour mettre en œuvre un processus de remédiation où l'on va au-delà des contenus.

En définitive, la magie est présente dans tout ce qui nous entoure, et dans le cas de cette étude on la prend comme un axe transversal qui touche chacune des bases solides que soutient notre école de magie pour apprendre le français. Elle est construite sur trois colonnes, qui vont faire de la salle de classe un espace magique et d'apprentissage significatif.

Conception Méthodologique de l'intervention pédagogique

Afin de faire l'intervention pédagogique, on a proposé quatre étapes procedimentales, lesquelles ont été implémentées au sein des deux institutions impliquées dans cette étude (Ecole Gonzalo Suarez Rendón et 3ème École Primaire Expérimentale d'Evosmos) :

La première étape correspond à l'introduction du sujet à travers une mise en route qui va permettre aux apprenants de rappeler et reprendre quelques connaissances travaillées avec les enseignants dans les cours précédents.

Dans la deuxième étape, on fait la présentation des tours de magie. Dans chacun des ateliers les magiciens/enseignants font le tour une fois en mettant en oeuvre l'histoire, les actes de parole et les indications magiques ; de manière qu'il se développe sous type de performance devant un public (les apprenants) avec l'objectif de les étonner.

La troisième étape constitue le moment de pratique du tour, et pour le faire on suit deux moments principaux : le moment de l'hypothèse où on demande aux enfants la possible explication des tours, après lequel

on passe à la pratique par groupes. Tout d'abord on se centre sur l'utilisation de la langue, après on pratique l'histoire avec langage non verbal pour réaliser le tour. On assigne des rôles au sein de groupes, tels que présentateur, assistant et public (avec des retours pour améliorer la présentation)

La dernière étape s'agit de la présentation magique face à un public et dans le rôle d'étudiants/magiciens (avec des costumes de magiciens, avec les matériels nécessaires et avec des assistants).

Résultats

La magie comme outil didactique sert d'axe transversal pour faire face aux différentes situations qui se présentent dans une salle de classe (tels que le développement de certaines habiletés de communication, le renforcement de l'intérêt pour apprendre une nouvelle langue, et le travail en groupe) et de plus celle-ci fait de l'expérience éducative une expérience significative de construction de connaissances.

L'intérêt, se voit fortement renforcé à travers la magie, dû à la caractéristique attirante et mystérieuse de celle-ci. Les enfants ont le désir de se voir étonnés par ce qui est inconnu, et de même ils ressentent l'envie de faire sentir cet étonnement aux autres. Ainsi, la motivation pour apprendre le français comme partie du processus pour pouvoir présenter un tour de magie a été toujours présente, l'attention des enfants (dans et hors les ateliers de magie) a amélioré substantiellement, et la rétention de connaissances à propos des sujets travaillés dans les cours de français régulières a beaucoup surmonté.

Quant aux habiletés de communication, la magie est un déclencheur de la compréhension et de la production orale, car, il y a un objectif pour lequel apprendre le français. Dans cette étude, les apprenants avaient besoin de comprendre les tours de magie, de les pratiquer et de les présenter d'une façon efficace. Et tout au long de ce processus ils devaient faire une utilisation active de la langue, de sorte que les contenus vus dans les cours de français se voient renforcés et complémentés avec

d'autres connaissances.

Ce processus a permis de montrer aux apprenants une autre alternative d'apprentissage qui se base sur un scénario actionnel où ils utilisent le français pour atteindre un but précis. « Il est rare que l'on apprenne une langue étrangère par pur plaisir de la découvrir. La plupart des apprenants le font pour communiquer mais la communication est toujours liée à l'action » soutient Girardet (2017). Dans ce cas-là, ils allaient utiliser leurs acquis pour la mise en scène d'un tour de magie, mais cela ne veut pas dire que les actes de parole travaillés ne servent qu'aux performances d'illusions. Par contre, cela montre aux élèves la productivité des actes langagiers dans la vraie vie. Donc, cela devient un outil efficace et valable pour différents contextes où l'utilisation de la langue française est nécessaire à la communication.

D'un côté la construction linguistique par rapport à la production orale et de l'autre côté l'importance de l'illusionnisme en tant qu'élément de base pendant le développement de cette tâche. En premier lieu les magiciens ont suivi une démarche très créative en utilisant des actes de parole autres que ceux qui avaient été développés dans le cours. Cela montre que les apprenants comprennent le scénario dans lequel ils se trouvent. De plus, le fait d'avoir un assistant leur permet d'utiliser d'autres actes de parole pour présenter leur camarade. Il y a une interaction authentique où les enfants ont l'occasion de parler entre eux. Ensuite, la plupart des apprenants s'appuient sur les actes de parole travaillés dans le cours précédent. Par exemple: « Regardez, c'est un verre ». Mais cela ne leur empêche d'utiliser d'autres phrases comme : « c'est un papier normal » « c'est une feuille rouge ».

En outre on a renforcé le langage non verbal, en tenant compte que les enfants, sont, après l'implémentation du projet, beaucoup plus sûrs de parler en français, et ils présentent les tours avec les mouvements « magiques » pour arriver à une présentation de magie exceptionnelle.

Partant du fait que pour faire de la magie, il est nécessaire de faire du théâtre, il y a donc d'autres compétences qui vont y être impliquées

lesquelles complètent et aident à une bonne diction dans la langue étrangère. Selon Pierra (2013) :

> La pédagogie du projet théâtral, donne du sens à divers apprentissage langagières, culturels et créatifs confondus. La théâtralité du langage, son impact sensoriel et émotionnel variant au travers des langues et de cultures, représente la clé de voûte problématique de cette réflexion. Car la langue étrangère est ici vécue comme un corps, une matière sonore étrange, déclencheurs d'affects, de fantasmes, de création gestuelles singulières soutenant des dictions nouvelles.

L'apprentissage collaboratif a été un élément essentiel pour le déroulement de ce projet. Les élèves ont eu une construction de connaissances partagée, où ils faisaient partie d'un groupe et se voyaient identifiés avec celui-ci ; ils se sentaient engagés avec l'école de magie au point d'aider les camarades à comprendre un tour, à leur guider avec l'utilisation de la langue et de leur donner des conseils à propos de leur façon de faire la présentation d'un tour. Notamment, on a mis en oeuvre un processus de rétroaction où ils développent une attitude positivement critique face à l'utilisation du français et la maîtrise des tours, et où tous s'aident en tant que groupe pour avancer ensemble.

Avec l'analyse des aspects inter-contextuels par rapport aux deux publics avec lesquels l'étude a été implémenté, en termes de performance, nous pouvons constater que chaque personne a eu un processus d'assimilation du langage différent. Mais, les conditions qui entourent le contexte peuvent aussi déterminer le moment d'énonciation du discours. En termes culturels, et interculturels de la langue, il est important de noter que tous les petits magiciens, indépendamment de leur langue maternelle (espagnol ou grec) sont passés par des analyses des termes généralement utilisés dans de situations de performance en langue française. C'est le cas du terme « voilà », lequel fonctionne en tant qu'élément de clôture d'une performance, mais avec un sens assez figuré, pourtant en l'incluant dans la présentation et production d'un acte de magie originel le sens devient clair et le terme tout à fait fonctionnel. Ceci représente donc une utilisation active de la langue avec des termes

qui vont au delà des aspects sociolinguistiques et commencent à toucher la sphère de l'interculturalité.

Conclusions

Tel que souligné, il est important de mentionner que ce projet comporte différentes implications dans le parcours académique et social des apprenants car la naissance de ce projet voit le jour à partir des besoins observées chez les apprenants des deux contextes différents. Ainsi cela permet de faire certaines réflexions qui pourraient notamment porter sur des aspects communs et d'autres différents selon leurs spécificités.

Ceci a été un processus relevant, tant pour les apprenants comme pour les enseignants. De ce fait, les deux parties de ce processus d'enseignement – apprentissage se sont sentis amusées avec la création et la mise en marche de la magie comme stratégie didactique où le français a toujours joué un rôle fondamental. D'un côté les élèves colombiens ont eu l'occasion d'avoir un espace d'apprentissage sain, plein de diversion et des nouvelles connaissances. Ce qui leur a permis de centrer son attention et son intérêt envers de propos humains sachant que leur contexte social n'est pas, dans la plupart de cas, le plus facile.

De l'autre côté, on comprend que la magie est un sujet ouvert à la diversité et à l'interculturalité. La validation de ce projet dans la communauté grecque nous montre de même que c'est à partir des enseignants qu'on peut semer les graines de curiosité dans les élèves, que ce sont les élèves ceux qui sont en charge de prendre soin de la croissance de notre planète (avec la discipline, le travail, et la coopération), et que c'est grâce aux deux parties que nous pouvons atteindre des résultats merveilleux et qui vont être rappelés au fil des années.

Finalement, si l'on continue en parlant dans le même sens d'ouverture aux autres possibilités du monde, il est impératif de laisser la place aux innovations basées sur une recherche humaine. C'est à-dire que le monde d'aujourd'hui doit repenser l'école pour former des êtres humains capables de transmettre des valeurs morales et éthiques. Evidem-

ment cela ne s'éloigne pas de la classe de FLE, car l'apprentissage de cette langue a été toujours caractérisé par la volonté de montrer aux apprenants d'autres alternatives d'académie et de construction citoyenne. Cela peut s'atteindre grâce à l'aide de nouveaux projets éducatifs institutionnels qui sont bénéfiques à une construction complète du milieu de l'enseignement-apprentissage.

Références

France, H. & Karin, L. C. (1998). Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies. Centre de recherche Licef. Récupéré le 20 janvier 2020, de http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

Girardet, J. (2017). Le scénario actionnel : l'apprentissage comme dans la vie. Français dans le monde, n° 410. Paris : CLE International. 40-41

Martyniuk, W. (octubre, 2006). Cadres européens de référence pour les compétences en langues. Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe. Conférence tenue en la Conférence intergouvernementale, Strasbourg.

Pierra, G. (2013). Quelle pratique théâtrale en français langue étrangère ? Le corps et la voix en action dans les textes. Didactique du français langue étrangère par la pratique théâtrale.

Université de Savoie. Chambéry. 50-51

Ruíz, X. (2013). Educando con magia, el ilusionismo como recurso didáctico. Madrid: Marcea, S. A. de ediciones.

Suárez, M. T. (2010). La magia y una nueva relación pedagógica con la infancia. Praxis & saber, 1 (2), 43-66.

Capítulo 21

Una ideología lingüística de exclusión en Colombia: el ejemplo del FLE

Germana Carolina Soler Millán[52]
Guillaume Bruno Roux[53]
Universidad de Caldas

Resumen:

Este trabajo aborda la presencia de una ideología lingüística de exclusión en relación con las lenguas extranjeras en Colombia. En primer lugar, se describirá la situación actual del país y se mostrará cómo las políticas lingüísticas actuales han dado lugar a una decadencia de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en favor del inglés en los últimos años. En segundo lugar, una encuesta sociolingüística realizada en dos campos diferentes (uno colombiano y otro francés) tratará de demostrar que las políticas lingüísticas en vigor están relacionadas con una ideología lingüística actual que pone en desventaja la enseñanza del francés frente al inglés, en particular en el ámbito universitario. Por último, este trabajo evidencia las lagunas y necesidades en la enseñanza del FLE, y hace varias propuestas para revitalizar esta enseñanza.

Palabras clave: ideología del lenguaje, representaciones sociales, FLE, contexto universitario, encuesta sociolingüística, políticas lingüísticas.

52 PhD en Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Laboratorio Dipralang, Universidad Montpellier 3.
53 PhD en Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Laboratorio Dipralang, Universidad Montpellier 3.

Abstract:

This work addresses the presence of a linguistic ideology of exclusion regarding foreign languages in Colombia. It will first describe the current situation in the country and show how current language policies have led to a shift away from FLE in favor of English over the past several years. Secondly, a sociolinguistic survey carried out on two different terrains (a Colombian terrain and a French terrain) seeks to show that the language policies in place are related to a present linguistic ideology that disadvantages the teaching of French compared to English, particularly in the university environment. Finally, this present work highlights the gaps and needs concerning the teaching of FLE, and makes various proposals to revitalize this teaching.

Key words: ideology of language, social representations, FLE, universitary context, sociolinguistic survey, linguistic policies

Introducción

Hoy en día, debido a diversas opciones políticas tomadas a lo largo de la historia, el francés ya no ocupa el lugar que ocupaba antes, especialmente en comparación con el inglés. Hoy en día, el francés está prácticamente ausente de los colegios, especialmente de los colegios públicos, y el contexto universitario muestra que la presencia del francés no es comparable a la del inglés. Esta situación debe vincularse a una ideología lingüística relativa a las lenguas extranjeras, razón por la cual el inglés se ha convertido en la lengua dominante, con exclusión de todas las demás lenguas extranjeras.

Marco teórico

El origen del francés en Colombia

La influencia de Francia y de la lengua francesa es el primer factor de la presencia del FLE en Colombia. En 1539, con la Ordenanza de Villers-Cotterêts, el francés es la lengua oficial y administrativa del reino y se convierte en el idioma de las Cortes Reales de toda Europa

(Walter, 1994). El francés se introdujo entonces en la Corte de España que, en ese momento, comenzó su colonización de las Américas. La élite colonial española leyó y habló francés, y lo introdujo en el continente. Al mismo tiempo, los propios inmigrantes y navegantes franceses llegaron a estas tierras trayendo su lengua y su cultura (Chareille, 1997). El General y Libertador Simón Bolívar, gran amante de las ideas de la Ilustración y de la Revolución Francesa, habla y escribe en francés, lengua que piensa imponer como primera lengua extranjera en su programa de educación. Fue en 1828 cuando los cursos de gramática francesa y de traducción se convirtieron en una parte oficial del programa escolar (Ibíd.). Bajo el Presidente Alfonso López Pumarejo (1934-1938), se oficializó la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), lo que favoreció a un francés ya dominante.

La decadencia del FLE en Colombia

La Segunda Guerra Mundial representó un punto de inflexión en la enseñanza del FLE en Colombia. Europa está en medio de la reconstrucción y América Latina está buscando el apoyo de los Estados Unidos. En detalle, según un informe de la Embajada de Francia en Colombia sobre la importancia de la enseñanza del francés como lengua extranjera en los colegios públicos en 1947, la lengua francesa fue desapareciendo progresivamente: hasta 1943, se enseñaba 2 horas semanales durante los 6 años del bachillerato; entre 1944 y 1945, 2 horas semanales durante los 4 últimos años del bachillerato; en 1946, los 3 últimos años con 5 horas semanales en el 4º año y 3 horas semanales en el 5º y 6º año, en aplicación del decreto 2893 del 27 de noviembre de 1945. Por el contrario, este decreto favoreció la enseñanza del inglés en todo el bachillerato. El francés se convirtió entonces en la segunda lengua extranjera que se enseñaba (Embajada de Francia en Bogotá, 1947). El Decreto 2250 de 11 de diciembre de 1951, aumentó la enseñanza del FLE a 3 horas semanales en el 4º y 5º año y a 4 horas semanales en el 6º año, mientras que el inglés pasó a ser obligatorio en los 4 primeros años: 2 horas semanales en el 1º año, 3 horas semanales en el 2º año y 4 horas semanales en el 3º y 4º año. En esa época, aunque sólo se enseñaba en los primeros

4 años del bachillerato, por primera vez el inglés tenía una intensidad horaria superior a la del francés. En 1953, con el decreto 189, el francés sólo se enseñaba durante los tres últimos años del bachillerato; el decreto 925 de 1955 impuso las siguientes intensidades horarias:

Inglés:	5h/semana durante los primeros 2 años,
	4h/semana en el tercer año,
	3h/semana en el 4º año.
Francés:	3h/semana en 4º y 5º año,
	4h/semana en 6º grado.

Por último, en 1962 la reforma educativa suprimió definitivamente el francés de los cuatro primeros años de la enseñanza secundaria (niveles 6, 5, 4 y 3).

A nivel de las Escuelas Normales, según el decreto 71 del 14 de enero de 1939, el francés se enseñaba a lo largo de todo el programa de estudios, es decir, 4 años, 4 horas semanales para los tres primeros años y 1 hora semanal para el último año. Pero el decreto 77 del 18 de enero de 1943 suprimió completamente el francés en favor del inglés, que se beneficiaría de la misma intensidad horaria.

Históricamente, la Segunda Guerra Mundial fue un punto de inflexión político, económico e ideológico para las Lenguas Extranjeras (LE) enseñadas en el país. Se creó una oposición entre la afinidad histórica y cultural con el francés y la necesidad de una lengua más orientada al mundo del trabajo. Sobre este punto, Schoell (1973a; 1973b) señala que el francés se percibía entonces como una lengua de cultura general, de alta intelectualidad, como la lengua de la literatura y del arte. También señala que el inglés se considera la lengua del ideal material y mecánico. Además, en lo que respecta a las perspectivas de carrera, el francés permite principalmente el acceso a puestos de enseñanza, mientras que el inglés ofrece una gama más amplia de posibles ocupaciones. Así, la len-

gua francesa no parece representar un medio suficientemente útil tanto para el aprendiz como para el empleador (Chareille, 2001).

Las políticas lingüísticas sobre las lenguas extranjeras en Colombia

En la historia reciente, fue el Decreto 080 de 1974, reforzado por el artículo 22 de la Ley 115 de 1994, el que estableció la enseñanza de una sola LE en el nivel secundario. La enseñanza de una segunda LE se deja a la libre elección de las instituciones. Este punto fue confirmado por la Ley 1651 de 2013 y el Decreto 18583 de 2017.

Además, el subdirector de la Oficina de Enseñanza de la Lengua y la Civilización Francesa en el Extranjero (B.E.L.C.), Jean-Claude Mothe, en 1977, durante una misión en Colombia, observó que el inglés había sido dominante desde el decenio de 1950 debido a la hegemonía y el poder de los Estados Unidos. Con el inglés, las oportunidades profesionales, económicas, políticas y científicas son mayores. Debido a sus presupuestos, las instituciones optan por enseñar una sola lengua, la más práctica y útil para ellas, y excluyen el francés, que se ha vuelto poco útil como primera lengua extranjera y demasiado costoso como segunda lengua enseñada.

Pero mientras que las políticas lingüísticas no imponen ninguna lengua, las acciones de planificación lingüística son más explícitas. En efecto, desde 1982 con el Programa de Inglés, creado entre el Ministerio de Educación de Colombia y el Consejo Británico, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019[54] que sólo trata del inglés, y el Programa Nacional de Inglés 2015-2025[55], el inglés es la única lengua extranjera presente en las iniciativas gubernamentales.

El estatus actual del FLE en Colombia

En los últimos años, la situación del FLE ha sido ha mejorado. En efecto, la asociación ACOLPROF (Asociación Colombiana de Profesores de Francés), con el apoyo de la Embajada de Francia, lanzó en 2008 el

54 https://es.slideshare.net/edac4co/presentacin-men-bilinguismo
55 https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

proyecto de reintroducir el FLE en los colegios públicos. 95 colegios participaron en toda Colombia. Este mismo proyecto promovió la pasantía pedagógica del último semestre universitario para estudiantes de lenguas en uno de los colegios miembros del proyecto, y permitió a las Alianzas Francesas del país formar a los profesores de estos colegios en FLE. En octubre de 2011 se dio un nuevo paso: la red de Alianzas Francesas y el Ministerio de Educación de Colombia comenzaron a capacitar a los profesores universitarios en FLE y crearon el sistema de evaluación de los Departamentos de lenguas en todo el país. De hecho, el Ministerio de Educación colombiano está muy interesado en desarrollar estas iniciativas reintroduciendo el francés en la enseñanza pública y privada (Reyes et al., 2013: 3). En 2020, por iniciativa de la Embajada de Francia, se implementó el proyecto FSPI[56] Educación, con el objetivo de formar en francés a 2.000.000 estudiantes de enseñanza secundaria y a 1.800.000 estudiantes universitarios de aquí a 2022[57].

El FLE en las universidades colombianas

La enseñanza de FLE a nivel universitario también queda a discreción de cada universidad. Sin embargo, la mayoría de los Departamentos de LE que incluyen el francés lo hacen en paralelo con el inglés. Además, el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) permite a los estudiantes, futuros profesores de francés, ejercer como asistente de español en Francia durante un año. Cada año, unos 60 futuros maestros colombianos son acogidos en los colegios franceses. Sin embargo, de 133 universidades públicas y privadas, sólo 18 ofrecen el francés y 16 lo ofrecen conjuntamente con el inglés (Molina, 2015).

A pesar de estos progresos recientes, la situación del FLE en Colombia sigue siendo desequilibrada en relación con el inglés, tanto en lo que respecta a las políticas y la planificación lingüística presentes en el país como en lo que respecta a su enseñanza. Y aunque las cosas han empezado a cambiar en los últimos años, la ideología que está detrás

56 Fondo de Solidaridad para los Proyectos Innovadores
57 https://co.ambafrance.org/cooperacion-Francia-educacion

de estas políticas (Mothe, 1977) sigue presente en vista de la situación actual. Por consiguiente, esta investigación trata de poner en evidencia las características ideológicas que excluyen cualquier otro idioma que no sea el inglés y de proponer soluciones para revitalizar la enseñanza del FLE, en particular en el ámbito universitario.

Metodología

Con ese fin, se realizó una encuesta sociolingüística en dos campos diferentes: un primer campo conformado por alumnos y profesores de FLE de la Universidad de Caldas en Colombia y un segundo campo constituido de Colombianos formados en FLE en Colombia y radicados en Francia para sus estudios o para trabajar. Esta encuesta se compone de un estudio cualitativo por entrevistas semi-estructuradas, realizadas dentro de los dos campos (30 entrevistas realizadas en la Universidad de Caldas y 6 entrevistas realizadas entre colombianos residentes en Francia). Todas las entrevistas tienen una duración de entre 45 minutos y 1 hora y han sido transcritas en su totalidad. Los nombres de los interrogados en las transcripciones han sido todos cambiados. El análisis de las entrevistas se realizó siguiendo los temas que permitieron identificar las lagunas y necesidades relacionadas con la enseñanza del FLE en la Universidad de Caldas (campo 1) y en otras universidades del país (campo 2), con el fin de hacer propuestas para que el francés tenga condiciones de enseñanza por lo menos idénticas a las del inglés en un contexto universitario. El análisis de las entrevistas, la identificación de las representaciones, de los estereotipos y de las ideologías se hará según elementos de Análisis Critico del Discurso tales como el valor de los verbos, de los sustantivos, de los adverbios, de los adjetivos, de las construcciones negativas, de las jerarquizaciones de los comparativos y superlativos (Fairclough, 1989; 2003; 2010).

Resultados

Análisis de las entrevistas del primero campo

El análisis de las entrevistas en el primero campo nos permite destacar las lagunas y necesidades identificadas en la enseñanza del FLE.

Entrevistas de los estudiantess

Conciencia de la falta de interculturalidad en los cursos de FLE

Entre los alumnos entrevistados, todos ellos consideran que la interculturalidad y la cultura no son abordadas por los profesores de FLE en el Departamento de lenguas. En su opinión, se trata de una carencia importante, un defecto en el programa de estudios y en los métodos utilizados. En su opinión, esto también va en detrimento de su motivación, lo que les lleva a perder cada vez más el interés por el francés. El contenido del curso se centra principalmente en elementos puramente lingüísticos, como la gramática, marginando totalmente la cultura, como lo demuestran las construcciones negativas de la frase « ils ne parlent pas » (1), « ils ne donnent » (2) y adverbios restrictivos « seulement » (2), « très peu » (1), en detrimento de la interculturalidad:

Laura: ils ne parlent pas par exemple de le système / de le système {sic} de train / ils ne parlent pas de de / comment est-ce que le gouvernement marche en France / ils ne parlent pas de mmm ils parlent très peu de la nourriture / ils parlent très peu de / de les habitudes / de les coutumes

Jaime: la majorité des professeures parlent de la grammaire française/ je pense qu' ils donnent d'importance à comment l'apprendre mais ils ne donnent l'importance à la culture / ils s'intéressent seulement à la grammaire / la prononciation

La conciencia de la ideología lingüística a favor del inglés

Los estudiantes son conscientes de la existencia de un contexto más favorable para el inglés que para el francés. Como se menciona en la prim-

era parte de este artículo, el inglés es la única LE que aprenden desde la universidad (o incluso antes), una lengua valorada por el Programa Nacional de Inglés y con mayores perspectivas profesionales. Ellos mismos hacen la comparación, minimizando el francés. Los adjetivos « proche » (3), « facile » (3) (4), los sustantivos « opportunités » (3) « importance » (4), los adverbios « vraiment » (3), « beaucoup » (3), los superlativos « plus…que » (4) indican la presencia de una ideología que favorece al inglés sobre el francés:

Cristian: on est plus proche à l'anglais pour les Etats-Unis […] on est vraiment pris par l'anglais parce que c'est plus facile d'apprendre l'anglais que le français c'est un fait / […] on a beaucoup d'opportunités avec l'anglais que le français en Colombie /

Jaime: ici en Colombie / je pense ils donnent beaucoup d'importance à la langue anglaise et pas à la langue française/ […] mais en ce moment c'est plus facile de travailler avec l'anglais que avec le français /

Declaraciones sobre las dificultades del francés

La motivación de los estudiantes depende en gran medida de la dificultad que atribuyen a la lengua. La identificación de estas dificultades y el tipo de complejidad con que se relacionan nos permite tomar la delantera y tratar de remediarlas más adelante en el proceso. Cuando se habla de estas dificultades, se utilizan expresiones lingüísticas negativas como (5) (6), el adjetivo « difficile » (5) (6) que cualifica la « grammaire » (5), la « prononciation » (5) (6), el « vocabulaire » y la « orthographe » (6):

Cristian: le français c'est pas facile la prononciation est difficile […] mais la prononciation c'est un peu difficile la grammaire aussi /

Jaime: le français c'est très difficile pour moi parce qu'il a beaucoup de vocabulaire de *ortografia* orthographe / la prononciation n'est pas facile /

Utilización de documentos auténticos en FLE

Hoy en día, especialmente gracias a los recientes métodos de enseñanza como el método accional, los documentos auténticos son un elemento central en la enseñanza de una LE. En efecto, estos documentos permiten introducir elementos culturales en el curso, lo que parece necesario para evolucionar en un contexto auténtico como el de un país francófono. Sin embargo, cuando se habla de documentos auténticos, los alumnos vuelven a utilizar expresiones negativas (7) (8) para indicar la ausencia de este tipo de material:

Cristian: ils prennent pas de matériel authentique /

Laura: on écoute pas de musique en français […] on ne trouve pas / des choses en français /

Entrevistas de los docentes

La elección de aprender una LE puede estar vinculada a objetivos profesionales o sociales (vivir en el extranjero). En este contexto, ¿Cuáles serán entonces las representaciones de los docentes de francés relacionadas con el estatus de esta lengua frente al inglés?

Un contexto favorable al inglés

En Colombia, el inglés es la primera LE que se enseña y se aprende, debido a un contexto internacional donde todo favorece el inglés, como porque el inglés es la lengua de la economía, del sueño americano, y porque Estados Unidos está geográficamente más cerca de Colombia que Europa. La ideología lingüística vinculada al inglés se manifiesta en la educación por la presencia de esta lengua desde el colegio, o incluso antes, desde la primaria. Por otro lado, el francés está totalmente ausente y los estudiantes sólo empiezan a aprenderlo en la universidad. Por lo tanto, el francés no está en el mismo nivel que el inglés en Colombia. En cuanto al inglés, los profesores de FLE hablan de « langue du travail » (9), de « trouver du travail plus facilement » (11), de « rêve américain » (9), de « proximité des Etats-Unis » (10). Los sustantivos

« rêve », « proximité », « travail », el adverbio « facilement » (11), los adjetivos « important » (10) y « habitués » (11); estos elementos y las diversas comparaciones de superioridad comparativa favorecen el inglés:

Ferdinand: ils reconnaissent qu'ils doivent d'abord savoir l'anglais car c'est la langue du travail / il y a aussi des étudiants qui ont le rêve américain

Angélique: on pense toujours que c'est / que c'est plus important l'anglais / ça va être ben normal dû la proximité des Etats-Unis /

Léo: les études sont plus habituées au à l'anglais comme il est étudié au lycée / même à l'école primaire / […] il y en a beaucoup qui pensent surtout à l'anglais / ils pensent qu'ils vont trouver du travail plus facilement /

Conciencia de la representación de la dificultad del francés entre los estudiantes

La dificultad del francés es una de las razones presentadas y que influencian la falta motivación de los estudiantes hacia esta lengua. Según uno de los profesores interrogados, los estudiantes consideran que el francés es una lengua que tiene muchos « caprices » (12). Estos « caprices » se encontrarían particularmente en la gramática y la fonética francesas. El paralelismo se establece con el inglés, que se considera una lengua más fácil de aprender. El uso de construcciones negativas (12) con el adverbio « beaucoup » y el adjetivo « facile », de las palabras « difficultés » (13), « caprices » (12) y la comparación con el inglés expresan la conciencia de un contexto desfavorable al francés, lo que repercute en la motivación de los alumnos:

Léo: ce qui les motive pas beaucoup / c'est le fait que le français / euh ils ne le trouvent pas très facile […] / ils disent que le français/ a beaucoup de caprices /

Angélique: ils trouvent qu'il y a des difficultés avec le français ça c'est sûr / plus qu'avec l'anglais /

Dificultades del profesor de FLE en las universidades colombianas

Material insuficiente (auténtico, manuales, libros, etc.)

Según los profesores de FLE entrevistados, hay varios problemas que dificultan la enseñanza. Entre estos problemas, citan en particular la falta de material, una carencia que es menudo contrastada a la abundancia de material para el inglés. La falta de material para el FLE se evidencia por la construcción negativa del presentativo « il n'y a pas » (14) (15), o restrictivs con « c'est tout petit très trop peu » (16). Las construcciones positivas son favorables al inglés « il y a que…pour » (14), « plutôt » (16), « beaucoup plus » (15) :

Angélique: […] il n'y a pas de matériel euh pour les langues étrangères ici / il n'y a que euh des choses pour l'anglais /

Léo: […] Il y en a pas / c'est-à-dire // euh je pense que l'anglais / y a il y en a beaucoup plus /

Laura: […] ici notre centre de ressources / c'est plutôt en anglais / ce qu'on a en français c'est tout petit très trop peu /

Falta de tiempo para cumplir con el programa

Como otra limitación, los profesores mencionan la falta de tiempo para integrar la interculturalidad en las clases de FLE. Según ellos, los planes de estudio ya están muy saturados de contenidos lingüísticos, lo que deja poco espacio para la cultura. El uso del tiempo condicional « aimerais » (17) es un ejemplo de eso. Es de valor hipotético y contra el tiempo. El artículo indefinido « d'autres » y la palabra « choses » refieren a un elemento de terceros en relación con el contenido lingüístico « exercices », « plan »:

Léo: j'aimerais bien avoir beaucoup plus de temps pour faire ça (enseigner la culture) / […] il y a d'autres choses à faire / des exercices à corriger / sinon tu n'avances pas / tu ne finis pas avec le plan

Aulas con altos números de estudiantes

El exceso de alumnos por clase es otro obstáculo mencionado por los profesores de FLE. Hablan de « difficulté » (18) desarrollado por el presentativo « c'est », en lo que respecta a las aulas con altos números de estudiantes:

Mylène: nous avons aussi une autre difficulté à l'université de Caldas c'est le nombre d'étudiants par classe / vingt-cinq / quelques fois j'ai eu des classes avec vingt-six étudiants /

La interculturalidad en clase de FLE

La mayoría de los profesores entrevistados tuvieron la oportunidad de realizar una estadía en un país de habla francesa. Sin embargo, a pesar de su contacto con una cultura francófona, ¿integran la interculturalidad en sus clases? El uso de la expresión « passe à côté » (19) se utiliza para caracterizar la presencia de la cultura en el currículo de FLE. Además, algunos profesores tienen una visión negativa del nivel de otros profesores en el área de la cultura (20), como lo demuestra la construcción negativa de los acontecimientos. El adjetivo « grave » y el adverbio « malheureusement » reforzar axiológicamente este juicio negativo:

Angélique: presque tous les programmes s'intéressent aujourd'hui à l'enseignement des langues / mais la culture / elle passe euh elle passe à côté /

Mylène: tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances culturelles / et ça c'est grave parce que disons / je dis malheureusement parce qu'on devrait tous connaitre la culture francophone /

Análisis de las entrevistas del segundo campo

Un contexto favorable al inglés

El punto de vista de los colombianos residentes en Francia que fueron entrevistados también revela la conciencia de una relación desigual entre

el inglés y el francés; el inglés se beneficia de un contexto particularmente favorable, que está vinculado a la presencia de una fuerte ideología lingüística: el inglés es la lengua del trabajo, una lengua pragmática, más fácil de aprender y más útil. El uso de la superioridad comparativa (21), los adjetivos « importante », « efficace » (21), « premières » (22), del adjetivo « facile » en una comparación de superioridad (22), el adverbio « partout » (22) siempre está a favor del inglés. Por el contrario, las comparaciones y la construcción negativa de los acontecimientos (22) son desfavorables para el francés:

Laureca: il y avait plus qui choisissaient l'anglais / c'est sûr […] l'anglais c'est une langue très importante / on va dire la plus importante au niveau mondial donc je pense qu'ils trouvent plus efficace de faire des études en anglais qu'en français / voilà

Mylé: l'anglais c'est une des premières langues / donc le français on le laisse un peu de côté parce que le français n'est pas parlé partout / […] et l'anglais il est parlé partout / et je sais pas c'est plus facile de pratiquer l'anglais /

La dificultad del francés

La noción de *dificultad* de la lengua francesa se encuentra en este campo como en el primero. Pero para los colombianos que viven en Francia, la parte más difícil fue la fonética. Los adjetivos « difficile », « compliqué » y la construcción negativa « prononcer » (23) sirven para evidenciar esta dificultad:

Laureca: la phonétique c'est le plus difficile […] c'est vrai que les sons / tout ça c'est compliqué parce que / nous on a une tendance en tant qu'hispanophones de faire des approches / des ressemblances donc du coup on prononce pas les mêmes phonèmes /

Métodos de enseñanza de FLE en las universidades colombianas: demasiado contenido lingüístico y poca interculturalidad

Todos los colombianos que vivían en Francia tenían que ser confrontados con un contexto auténtico. Surge entonces una pregunta: ¿qué

tan útil fue es el francés que aprendieron estos Colombianos en Colombia cuando se enfrentaron a un contexto auténtico como Francia?

Así, al igual que los estudiantes de FLE mencionados en el primero campo, los colombianos que viven en Francia revelan que aprendieron con métodos particularmente centrados en la enseñanza teórica y lingüística, que se centra principalmente en la gramática y no lo suficiente en las dimensiones interculturales. Una vez en un contexto auténtico, esta enseñanza sobre-lingüística y sub-cultural condujo a experiencias negativas y choques culturales para los cuales no estaban preparados. De hecho, la enseñanza que recibieron está calificada como « théorique » (25), lo cual es precisado por las palabras « grammaire », « auxiliaire », « verbe ». Sin embargo, el uso del verbo « travailler » en una construcción negativa modalizada por el adverbio « beaucoup » (27) destaca la ausencia de interculturalidad en los cursos recibidos. Los sustantivos « découverte », « univers » (24), los adjetivos « grande », « méconnu » (24), el verbo « galérer » (26) revelan el contraste entre el lenguaje aprendido en la universidad y el contexto auténtico. La expresión « ne va pas parler de la même façon » (24) refuerza la conciencia de esta diferencia:

Charly : et après voilà la grande découverte / bien entendu / c'était ce qui se passe dans les rues / 'fin ce qui se passe dans le quotidien / ce qui se passe dans un pays parce que bien entendu un enseignant ne va pas parler en cours de la même façon / donc c'est tout un univers que m'était en tout cas méconnu /

Caro : les méthodes / au début c'était très théorique / c'est à dire / on va dire qu'il y avait le prof qui écrivait / qui nous montrait la grammaire dans le tableau / ça c'est l'auxiliaire / ça c'est le verbe/

Laureca : au niveau linguistique c'est vrai que je galérais un peu / bah pour acheter un billet de train / la personne qu'était derrière le guichet bah il comprenait pas /

Mylé : au niveau culture on n'a pas beaucoup travaillé /

Discusión

El análisis de los resultados reveló que el inglés se beneficia de un contexto favorable, así como de una ideología lingüística (Programa Nacional de Inglés, por ejemplo) particularmente influyente en las prácticas (enseñanza del inglés como la única LE en el bachillerato). Esta misma ideología lingüística está presente entre los estudiantes de FLE, lo que tiene un impacto notable en su motivación.

En este caso, la motivación de los estudiantes es una realidad ligada a esta ideología: el francés no ofrece suficientes oportunidades profesionales o sociales. Pero este no es el único factor. De hecho, hay una fuerte representación de la lengua francesa como lengua « difficile à apprendre ». Esta dificultad a menudo se contrasta con la facilidad de aprender el inglés. El francés se califica entonces como una lengua con « caprices » (12), especialmente en lo que respecta a sus dimensiones gramaticales y fonéticas. Pero ni los profesores ni los estudiantes hacen la conexión con el hecho de que el francés se aprende casi únicamente a partir de la universidad para aquellos que entran a estudiar lenguas, mientras que el inglés se aprende antes de la universidad. Otro factor mencionado es la falta de interculturalidad. Según los profesores, la motivación de los alumnos podría volver a ser positiva en relación con el francés con la introducción de elementos de interculturalidad relativos a los países francófonos. Así, con la presencia de la interculturalidad en todo el plan de estudios de FLE, los alumnos estarían más motivados.

Otro problema planteado es que hay una falta de material auténtico para FLE mientras que hay un gran número de material auténtico para el inglés. Muchos profesores tienen dificultades para usar estos materiales y otros se quejan de de la falta de documentos. Según estos mismos profesores, las universidades colombianas tienden a gastar su presupuesto preferentemente en inglés en detrimento del FLE. Los libros y el material disponible son antiguos y pocos en número. Sin embargo, hay que señalar que en la Universidad de Caldas, ambas lenguas tienen la misma intensidad horaria y son obligatorias para obtener la Licenciatura de Lenguas Modernas. Además, hay que tener en cuenta que los

Departamentos de Lenguas no sólo forman a los profesores de inglés. Además, los documentos auténticos son elementos particularmente ricos e interesantes para el trabajo de la interculturalidad y el uso actual del lenguaje.

Por un lado, los profesores de FLE de la Universidad de Caldas dicen que no pueden trabajar la interculturalidad en sus aulas debido a que los planes de estudio están demasiado saturados en contenidos lingüísticos, debido a la falta de tiempo, la falta de presupuesto para material y la falta de recursos y material. Por otra parte, los colombianos que aprendieron el francés en Colombia y se establecieron en Francia son un ejemplo típico de enseñanza/aprendizaje demasiado centrado en el contenido de la lengua, lo que crea choques culturales y problemas de comunicación una vez en un contexto auténtico. Así pues, la utilización de un segundo campo permitió confirmar las conclusiones del análisis del primer campo, ampliándolas a otras universidades del país. Hay que tener en cuenta que las habilidades que no son de naturaleza lingüística se trabajan muy poco en los cursos de FLE. Este es el caso de la llamada competencia lingüística comunicativa del CERCL (2005), que incluye componentes sociolingüísticos, interculturales y pragmáticos. El dominio del lenguaje comunicativo parece entonces estar marginado en los planes de estudio del FLE de las universidades colombianas en favor de elementos puramente lingüísticos como la gramática o la fonética.

Sabiendo que la interculturalidad ha estado presente en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras desde hace varios años en muchos países, ¿por qué sigue siendo un reto en el contexto colombiano? Es un reto que debe ser superado y que como profesor de LE ya no es posible aceptar o apoyar. Además, ya no se debate su importancia y necesidad y ya no es posible ignorarlo a pesar de todas las limitaciones mencionadas, ya sea la falta de material o la falta de tiempo. Además, hay que subrayar que no se trata en absoluto de una crítica al inglés, que tiene su lugar como primera LE y que si en esta investigación se refiere no solamente al francés sino también a cualquier otra lengua extranjera diferente del inglés. Se trata más bien de considerar una ideología que no deja lugar

a ninguna otra lengua extranjera y que el FLE debe su presencia sólo a la herencia histórica que lo convirtió, hasta la Segunda Guerra Mundial, en la primera LE enseñado en el país.

Conclusión

Aún así, el diagnóstico no es completamente negativo. Hay un renovado interés en el FLE. De hecho, el francés está recuperando gradualmente terreno a medida que más y más estudiantes aprenden esta lengua por elección y ya no porque se imponga junto con el inglés en el plan de estudios de Lenguas Modernas. Por varias razones, el FLE es una lengua cada vez más atractiva, aunque su atractivo no es todavía comparable al del inglés. En la dinámica de este renovado interés, cabe mencionar el proyecto de reintroducción de la FLE en los colegios, proyecto iniciado por ACOLPROF y la Embajada de Francia. De esta manera, los estudiantes tienen más posibilidades de realizar sus prácticas pedagógicas al final de su licenciatura o de trabajar como profesores de francés en el país. Pero también la conciencia de la extensión de la francofonía en el mundo es otra fuente de motivación para los estudiantes. Las posibilidades con Quebec o Francia aumentan con los acuerdos de cooperación firmados en los últimos años. Cabe mencionar, por ejemplo, el hecho de que Francia es el tercer país de destino de los estudiantes colombianos, detrás de Estados Unidos y España, con cerca de 3.500 estudiantes, incluidos 525 estudiantes de doctorado. Además, Colombia es el 2º país latinoamericano más representado en Francia y Francia es el primer empleador extranjero en Colombia, por delante de Estados Unidos y España, con empresas como Renault o Michelin (Embajada de Francia en Colombia, 2015).

Restaría entonces abordar el tema de los programas y planes de estudio de los cuales los docentes tienden a presentar inconformidad al igual que los estudiantes, y de la formación de estos mismos docentes que tienen dificultades para utilizar documentos auténticos y que descartan o minimizan el trabajo de la interculturalidad en sus clases. Por último, a nivel nacional, es importante federar a todos los profesores de FLE en

el ámbito universitario para buscar mayor presupuesto para material, lo cual evitaría la famosa hegemonía del inglés también presente en el país, en detrimento del resto de la LE. Además, la sensibilización de todos los profesores de lenguas, cualquiera que sea la lengua enseñada, permitiría, a escala nacional, no militar contra el inglés, que ocupa el lugar que le corresponde, sino deshacerse de una política lingüística de exclusión de cualquier otra lengua extranjera, e iniciar una política lingüística que ofrezca una mayor elección de lenguas extranjeras a los estudiantes que deseen especializarse en lenguas.

Bibliografía

Ambassade de France en Colombie. (1947). Œuvres françaises 1921-1947. Ambassade de France à Bogotá, Archives de Nantes.

Ambassade de France en Colombie, Publicación oficial de la Embajada de Francia del 21/08/2015: http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative.

CECRL. (2005). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

Chareille, S. (2001). *Aménagement linguistique et constitution d'un ensemble régional : le cas du Mercosur (Argentine, Brésil, Paraguay et Uruguay) et du Chili*. Thèse de Doctorat, mai 2001, Paris : Université Paris III–La Sorbonne Nouvelle – Ecole normale supérieure de Lettres et Sciences humaines de Lyon.

Chareille, S. (1997). *Docientos* años de enseñanza del francés en Colombia. Paris: Université Paris III-La Sorbonne Nouvelle.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.

Ministerio de Educación de Colombia. (1939). «Decreto 71 de 1939, por el cual se establece el plan de estudios de las escuelas normales regulares.», *Diario Oficial No. 23976*, Bogotá, 20 de enero de 1939, http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1015738.

Ministerio de Educación de Colombia. (1943). «Decreto 77 de 1943, por el cual se deroga el Decreto Numero 1829 de 1937, se modifica el numero 71 de 1939 y se dictan algunas disposiciones sobre educación normalista», *Diario Oficial No. 25164*, Bogotá, 27 de enero de 1993, http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102879_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación de Colombia. (1945). «Decreto 2893 de 1945, por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones.», *Diario Oficial No. 26000*, Bogotá, 1 de diciembre de 1945, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102891_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación de Colombia. (1951). «Decreto 75 de 1951,por el cual se adopta el plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones. », *Diario Oficial No. 27518,* Bogotá, 27 de enero de 1951, http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103400_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación de Colombia. (1955). « Reforma del Bachillerato. Decreto 925 de 1955, por el cual se reforma el plan de estudios y la organización del bachillerato se dictan otras disposiciones.», *Diario Oficial No. 28.725*, Bogotá, 5 de abril de 1955, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103396_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación de Colombia. (1974). « Decreto 080 de 1974, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media.», *Diario Oficial No. 34038*, Bogotá, 11 de marzo de 1974, http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación de Colombia. (1994). «Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. », *Diario Oficial No. 41214*,

Bogotá, 8 de febrero de 1994, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (2013). « Ley 1651 por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de Bilingüismo », *Diario Oficial No. 48849*, Bogotá, 12 de julio de 2013.

Molina Mejía, Jorge M. 2015. *ELiTe-[FLE]2: un Environnement d'ALAO Fondé sur la Linguistique Textuelle, pour la Formation Linguistique des Futurs Enseignants de FLE en Colombie*. Grenoble: Université Grenoble Alpes.

Mothe, J.-C. (1977). *Evaluation de l'enseignement du français en Colombie, Rapport d'une mission effectuée à Bogotá, Cali, Popayán, Cartagena et Medellín du 5 au 11 décembre 1977*. Paris: Miméo, B.E.L.C.

Reyes, J., Pacheco, S., Plata, C., Orjuela E. y Duque J. (2013). *Formation et actualisation linguistique et pédagogique des professeurs de langue des collèges et des lycées en Colombie*. Bogotá: Colombia, ACOLPROF.

Schoell, F. L. (1973a). « L'avenir du français ». *Le Français hors de France*. Montevideo–Uruguay, 368–371.

Schoell, F. L. (1973b). « L'influence anglo–saxonne ». *Le Français hors de France*. Montevideo–Uruguay, 301–302.

Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en Occident*. Paris : Robert Laffont

Capítulo 22

Nuevos aportes en la relación entre adquisición y aprendizaje de las lenguas: el ejemplo del francés en contexto hispanohablante

Guillaume Bruno Roux[58]
Germana Carolina Soler Millán[59]
Universidad de Caldas

Resumen

Esta investigación aborda el interés del diálogo entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lengua a través del ejemplo del francés en un contexto hispanohablante. El aprendizaje de lenguas se ha desarrollado como una disciplina científica, basándose en las teorías y métodos de adquisición del lenguaje. Sin embargo, en vista de las importantes diferencias que se han revelado a lo largo del tiempo, el diálogo se ha reducido a unos pocos intentos, y las dos disciplinas han terminado teniendo una evolución cada vez más distinta. Sin embargo, los nuevos descubrimientos en materia de adquisición de lenguas permiten formular la hipótesis de que un diálogo más frecuente entre las dos disciplinas beneficiaría el aprendizaje de lenguas, por ejemplo, en lo que respecta a la noción de error. Para verificar esta hipótesis, este trabajo se basa en dos aspectos: el primero es una investigación empírica que muestra la importancia de la teoría de la complejidad en la adquisición del francés como lengua materna; el segundo es una investigación de acción llevada a cabo sobre la fonética francesa en un contexto hispano

58 PhD en Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Laboratorio Dipralang, Universidad Montpellier 3.
59 PhD en Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Laboratorio Dipralang, Universidad Montpellier 3.

hablante para demostrar que los aportes de la adquisición permiten afinar la categorización del error y mejorar las perspectivas didácticas.

Palabras claves: adquisición del lenguaje, aprendizaje de las lenguas, complejidad, error

Abstract

This research addresses the interest of the dialogue between language acquisition and language learning through the example of French in a Spanish-speaking context. Language learning has developed as a scientific discipline by drawing on theories and methods of language acquisition. However, in view of the important differences that have come to light over time, the dialogue has been reduced to a few attempts, and the two disciplines have ended up having an increasingly distinct evolution. Yet, new discoveries in language acquisition allow us to formulate the hypothesis that more frequent dialogue between both fields would benefit language learning, for example in terms of the notion of error. In order to verify this hypothesis, this work is based on two aspects: the first is an empirical research showing the importance of complexity theory in the acquisition of French as a mother tongue; the second is an action research carried out in French phonetics in a Spanish-speaking context to show that the contributions of acquisition allow us to refine the categorization of error and to improve didactic perspectives.

Keywords: language acquisition, language learning, complexity theory, error

Introducción

La adquisición y el aprendizaje la lengua son dos áreas distintas. Originalmente, el aprendizaje de lenguas se formó como una disciplina basada en las teorías y métodos de adquisición del lenguaje; de hecho, esta relación se fundamentaba en un proceso común de apropiación de una lengua, ya sea la lengua materna, lengua segunda o extranjera (Cook, 2010). Sin embargo, considerando el riesgo de reducir el aprendizaje de

lenguas a una subdisciplina de la adquisición del lenguaje mediante la imitación de sus teorías y métodos, y en vista de las diferencias que van surgiendo gradualmente entre las dos disciplinas, éstas se han distanciado. Además, según el estado del arte en este tema (Ibíd.), los intentos de diálogo entre los dos campos han sido escasos y distantes (por ejemplo, Cook, 1969; 1973; 2010; Sauvage *et al.*, 2012). Así, ¿debe considerarse que las dos disciplinas no pueden enriquecerse mutuamente? El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, mostrar el valor del diálogo entre adquisición y aprendizaje a la luz de los últimos avances en la adquisición del lenguaje.

1. Marco teórico

Históricamente, los intentos de diálogo entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas se han basado en los puntos comunes de las dos disciplinas, antes de destacar gradualmente las diferencias importantes (Cook, 1969; 1973; Stern, 1967; Ervin-Tripp, 1974).

1.1. *Puntos comunes*

1.1. 1. Teorías

El aprendizaje de lenguas se ha basado en las teorías de la adquisición del lenguaje en su constitución como disciplina científica. La teoría constructivista de Piaget (1937) sostenía que el lenguaje surge en relación con el desarrollo de otras facultades cognitivas como la inteligencia o el nivel sensoriomotor (Sinclair de Zwart, 1969; Cromer, 1974); esta idea se retoma en el aprendizaje del lenguaje, considerando que el aprendizaje moviliza un conjunto de facultades cognitivas ante una nueva situación (Piaget, 1966), por ejemplo el aprendizaje de una lengua extranjera. El generativismo de Chomsky (1965; 1995) defendía la idea de un origen innato del lenguaje cuyas profundas facultades (Language Acquisition Device) permiten al niño generar nuevas afirmaciones a partir de un estímulo incompleto. Estas características han alimentado la idea de la gramática universal, y han considerado que la gramática de los niños debe ser concebida como distinta de la gramática de los adultos, de la cual es la base (McNeill, 1966; Brown, 1973). Así, en el apren-

dizaje de lenguas, el enfoque generativo de la noción de interlengua ha llevado a la opinión de que la lengua materna es necesaria como base para el aprendizaje de otra lengua (Kellerman, 1979; Andersen, 1983; Chomsky, 1986). El programa minimalista (Chomsky, 1995), expone que el niño infiere las reglas del lenguaje a partir de un simple ejemplo (Hauser *et al*., 2002). El aprendizaje de lenguas se basa en un sistema similar (Cook, 2003a; Cook, 2010), por lo que se utiliza el minimalismo como base teórica para el aprendizaje de lenguas (Sorace, 2004). Para Vygotski (1934/1962; 1935/1978), el niño se desarrolla en interacción con el adulto, donde la imitación juega un papel central. Estas ideas se retoman en el aprendizaje de la lengua con el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, que considera la diferencia entre lo que el niño (o estudiante) puede hacer solo, y lo que podría hacer con la ayuda de un adulto (o profesor) (Lantolf, 2000; Gallaway y Richards, 1994). Esta teoría ha inspirado otras que se pueden encontrar en ambas disciplinas. Por ejemplo, Statistical Learning (Aslin *et al*., 1998) considera que la adquisición/aprendizaje tiene lugar en función de la frecuencia de aparición de los elementos en el *input*. El modelo sociopragmático (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996) destaca la importancia del proceso de socialización en la apropiación del lenguaje. El modelo sociocognitivo (MacWhinney, 2003) es una síntesis del constructivismo y el interaccionismo, que considera tanto el desarrollo de las facultades cognitivas como la importancia de la interacción (Cook, 1979; Weeks, 1971). Por último, el neoconductismo (Skinner, 1957), junto con la teoría de refuerzo, se ha utilizado en las dos disciplinas.

1.1.2. Sistema lingüístico y cerebro

En el marco teórico, las primeras comparaciones se hicieron a través de teorías universalistas (Greenberg, 1966) y generativistas (McNeill, 1966; Brown, 1973) basadas en la proximidad de los niveles lingüísticos y el carácter neurocognitivo de la facultad del lenguaje. Todo lenguaje se basa en el concepto de un sistema evolutivo de signos relativos, abstractos, colectivos y sociales (Saussure, 1916). A nivel neurocognitivo, una lengua (ya sea materna, segunda o extranjera) requiere una facultad del

lenguaje (Ibíd.) que movilice las mismas áreas; a este nivel, la plasticidad del cerebro está involucrada como una reconstrucción y refuerzo permanente de las redes sinápticas (Scovel, 1969). Desde un punto de vista generativista, esta facultad es independiente de las demás (Chomsky, 2000), y, o bien es la misma que al nacer, dependiendo simplemente de la frecuencia de exposición (Deprez, 1994), o bien hay una maduración de esta facultad (Poeppel & Wexler, 1993).

1.1.3. Etapas de desarrollo/aprendizaje

El trabajo en la adquisición del lenguaje ha intentado identificar las etapas de desarrollo (Piaget, 1966; Bruner, 1966; Brown, 1973; Ingram, 1989). La idea de las etapas también se ha introducido en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas (Dulay y Burt, 1974; Major, 1994; Zobl y Liceras, 1994; Klein y Perdue, 1997; Wode, 1981), lo que ha confirmado la presencia de etapas comunes (Cromer, 1970; Cook, 1973; 2003a ; Ellis, 1994) como la etapa de silencio, la etapa de formulación que se refiere a la constitución de los hábitos lingüísticos (Krashen, 1982; Ellis, 1994), y la etapa de simplificación semántica y sintáctica. Cook (1973; 2003) añade que hay planos y estancamientos como en la adquisición del lenguaje. La justificación de estos puntos comunes dio lugar a la Hipótesis del Orden Natural (Krashen, 1982; 1985) y confirmó la hipótesis de la gramática universal (White, 2003; Lightbown & Spada, 2006). En el aprendizaje de lenguas, esta noción de etapas puede relacionarse con una serie de palabras como "sabir", "pidgin", "lengua franca" si se hace una analogía con, por ejemplo, la etapa de las palabras pivotantes y las frases de dos palabras (McNeill, 1965); también, por ejemplo, en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa, se utiliza el concepto de etapas (medido en las aptitudes).

1.1.4. La socialización y la interacción

La adquisición y el aprendizaje del lenguaje se basan en la socialización y la interacción. En las teorías sociales del lenguaje (Halliday, 1975), el lenguaje se considera entonces como un instrumento funcional que el

niño adquiere para relacionarse con los demás (función interpersonal), para transmitir ideas (función ideacional) y para vincular diferentes elementos lingüísticos (función textual), lo que también se encuentra en *Child Directed Speech* (Bellugi & Brown, 1964; Snow & Ferguson, 1977; Bruner, 1983). En el aprendizaje de lenguas, este enfoque está relacionado con el estudio de las interacciones entre el profesor y el alumno, por ejemplo mediante correcciones y reformulaciones (Lyster & Ranta, 1997; Han, 2002; Lightbown & Spada, 2006; Ellis, 1994). En el marco de la teoría basada en el uso, la descodificación de la intencionalidad permite al niño comprender las intenciones de comunicación del adulto (Trevarthen, 1974; Tomasello, 2003); esto ha llevado al desarrollo de la teoría de la mente, que considera que el niño adquiere la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista durante la interacción (Tomasello, 1999; Bruner, 1983). En el aprendizaje de lenguas, el alumno ya posee esta facultad (Goetz, 2003; Gleitman, 1982), porque la experiencia adquirida por el niño no puede borrarse al aprender una lengua segunda o extranjera (Cook, 2010).

1.1.5. Métodos de investigación

Los métodos utilizados en el aprendizaje de lenguas se han basado en los métodos de adquisición del lenguaje (Cook, 1986), como el uso de corpúsculos naturales y enfoques longitudinales (Klein y Perdue, 1997), o el uso de datos controlados en la adquisición del lenguaje (Bellugi y Brown, 1964; Slobin y Welsh, 1973) y luego en el aprendizaje de lenguas (Cook, 1973; 1986; Dulay y Burt, 1974). Las herramientas analíticas desarrolladas también se utilizaron en ambas disciplinas, como el software Elan[60] para la dimensión gestual y el software Praat[61] para la dimensión fonética. Por último, los datos naturales han sido objeto de análisis de errores (Corder, 1971) y de juicios gramaticales en la adquisición del lenguaje (McDaniel y otros, 1996) y el aprendizaje de lenguas (Hannan, 2004). El proceso de análisis de errores ha permitido categorizar los errores y sus orígenes.

60 https://archive.mpi.nl/tla/elan
61 https://www.fon.hum.uva.nl/praat/

Estos aspectos han alimentado las nociones de interlengua e interferencia cuando se produce un error (Lightbown & Spada, 2006); el neoconductismo ha desempeñado un papel central con la teoría del refuerzo en la corrección de prácticas y la creación de hábitos (Brown, 1994; Williams & Burden, 1997). En este contexto, se han diferenciado los errores de las equivocaciones (Corder, 1967; Chomsky, 1965), y se han clasificado los tipos de errores (Norrish, 1983; Hendrickson, 1987; Richards y Schmidt, 2002; Corder, 1981). En aprendizaje de lenguas se han identificado dos categorías principales, los errores interlinguales (Jarvis & Pavlenko, 2008; Richards y Schmidt, 2002) relacionados con un cambio en la estructura de la superficie según los generativistas (Dulay et al., 1982), y los errores de intralinguales (Spillner, 1991). Desde este punto de vista, la propia lengua aprendida puede ser una causa de error por el mal uso o la mala comprensión de una regla, o el conflicto de reglas (Richard Richards y Schmidt, 2002; Alexopoulou, 2007). Este tipo de error se clasifica en generalizaciones excesivas, simplificaciones, errores de desarrollo, errores inducidos, errores de evitación, errores de sobreproducción (Ibíd.).

1.1. *Diferencias*

1.2.1. Teorías

A nivel teórico, cada campo disciplinario también ha desarrollado teorías que no se encuentran en el otro. En la adquisición del lenguaje, la teoría de la Optimidad (Prince y Smolenski, 1993) considera que el lenguaje está compuesto por reglas y restricciones que el niño debe adquirir. La teoría de la complejidad (Pinker, 1984) se basa, entre otras cosas, en el bootstrapping (o facilitador) que considera que un nivel lingüístico facilita la adquisición de otros niveles lingüísticos (cf. sección 1.3.2). En el aprendizaje de lenguas, el Aprendizaje Expansivo (o teoría de la actividad; Engeström; 1987) considera el aprendizaje a través de un objeto (por ejemplo, una actividad) y la importancia de la comunidad de trabajo (cada alumno participa en el aprendizaje de todos los demás). En consideración de las diferencias entre las dos disciplinas, Cook (2003b) ha desarrollado la hipótesis de la multi-competencia que considera que los

humanos poseen lenguas en diferentes estados mentales, y defiende un continuum desde la separación total hasta la integración total de la lengua aprendida. Esta es la razón que ha llevado a algunos investigadores a omitir métodos de adquisición, como el uso de la lengua materna como base para el aprendizaje de otra lengua, por ejemplo, haciendo un aula completamente monolingüe (Asher, 1986; Cook, 2007).

1.1.1. Sistemas lingüísticos y cerebro

A nivel neurocognitivo, algunos creen que todas las facultades adquiridas por el niño ya están presentes al aprender una lengua; así, las condiciones en las que se aprende otra lengua nunca pueden ser las mismas que en las que se adquiere la lengua materna (Cook, 2010), lo que confirma la distinción entre adquisición y aprendizaje (Krashen, 1982; 1985). Los estudiantes ya tienen una lengua en sus mentes mientras que los niños no lo tienen, lo que hace que el aprendizaje sea más difícil (Williams, 1975). También hay diferencias en la memoria y el tipo de memoria utilizado (Gathercole & Baddeley, 1993; Birdsong, 2005) y una lateralización de los hábitos cerebrales y motores (Brown, 1994). De hecho, los generativistas consideran que los principios de la gramática universal ya no pueden utilizarse para el aprendizaje de lenguas, puesto que ya se han utilizado para la lengua materna (Clahsen & Muysken, 1986), y que el aprendizaje de lenguas se basa en sus propias diferencias (Dulay & Burt, 1974). Así pues, cada una de las dos lenguas forma un sistema independiente del otro (Selinker 1972), y el aprendizaje de otra lengua implica necesariamente ambas lenguas (Cook, 2010).

1.1.2. El bilingüismo

Las investigaciones sobre el bilingüismo han evidenciado las diferencias, en particular con la noción de edad crítica. Así pues, hay un bilingüismo precoz con un límite de edad de unos 6/7 años (Garabédian, 1996), y hay un bilingüismo tardío con un límite de edad de 9/10 años (Titone, 1981; Genesee *et al.*, 1995). Esta edad se une a la noción de una edad crítica para la lengua materna, fijada en 9/10 años (Lenneberg, 1967). Este límite final de bilingüismo tardío y lengua materna marca entonces

el límite para el aprendizaje de una lengua extranjera (Brown, 1994). A nivel neurocognitivo se observan diferencias; el bilingüismo precoz considera entonces un estado neurocognitivo muy cercano o similar para ambas lenguas (Swain, 1972); el bilingüismo tardío comienza a mostrar diferencias entre las dos lenguas aunque las habilidades en la otra lengua sean cercanas a las de la primera, y la diferencia para el aprendizaje precoz de otra lengua es aún mayor (Singleton, 2001), lo que está relacionado con la lateralización y la especialización del cerebro (Brown, 1994).

1.1.3. Etapas de desarrollo/aprendizaje

En primer lugar, los adultos ya han completado su desarrollo por etapas (Tremaine, 1975). En segundo lugar, algunos generativistas cuestionan el argumento que les permitió hacer la conexión entre las dos disciplinas. Chomsky (1986) insiste en que lo importante no es el orden, sino la cantidad de información adquirida/aprendida. El orden podría entonces resumirse como la frecuencia de ocurrencia en el *input* (Cook, 2010). Además, Ingram (1989) destaca, en la adquisición, un gran número posible de etapas diferentes, lo que no corresponde a un proceso lineal, y cuestiona la pertinencia de la noción de etapa (Pienemann, 1998), observación ya hecha por Dulay & Burt (1974) en el aprendizaje de lenguas.

1.1.4. La socialización y la interacción

El niño adquiere su lengua materna en un contexto natural. Pero múltiples contextos están vinculados al aprendizaje de una L2, empezando por un contexto de aula, al que se pueden añadir contextos de migración, de trabajo en el extranjero, de necesidades profesionales, etc. (Brutt-Griffler, 2002; Norton, 2000). Estas consideraciones llevan a destacar las necesidades y motivaciones de cada uno (Krashen, 1982; Skehan, 1989; Dornyei, 2006; Brown, 1994). Tampoco debemos pasar por alto el tipo de aporte que es diferente en la adquisición y el aprendizaje de lenguas (Wells, 1981; Bruner, 1983; Krashen, 1982), y los estilos de los alumnos difieren de los de los niños, por ejemplo en cuanto a las reformulaciones o las estrategias aplicadas (Long, 1996; DeKeyser & Larson-Hall, 2005;

Krashen, 1985). Desde este punto de vista, la Zona de Desarrollo Próximo no puede ser utilizada de la misma manera en el aprendizaje de lenguas (Lantolf, 2000). En una lengua extranjera, no hay que olvidar el proceso de aculturación (Schuman, 1986). Las diferencias culturales se encuentran en las lenguas (Singy y Trudgill, 1997), considerando las diferentes formas de saludar, dirigirse al otro según la edad o la posición jerárquica. Por eso se desarrolla la interculturalidad, en la medida en que una lengua es inseparable de la cultura/culturas asociadas a él, y cada cultura tiene sus propias especificidades (Abdallah-Pretceille, 1996).

1.1.5. **Diferencias de logro**

La adquisición del lenguaje siempre es un logro, mientras que los resultados del aprendizaje de una lengua nunca están garantizados y varían mucho de un individuo a otro (Bley-Vroman, 1989; Ellis, 1994). Así, hay muchos factores que hacen que el estudiante de una lengua nunca alcance el nivel de un hablante nativo (Felix, 1987; Brown, 1994). Además, las habilidades de un estudiante son entonces diferentes en varios niveles, ya que aprende a traducir y a *switching* (Cook, 2010). Así, el aprendiz tiene un sistema más complejo. Por lo tanto, la lengua materna ya no debería ser el modelo para un estudiante en vista de todas estas diferencias (Cook, 2010; Bialystok, 1993).

1.2. ***Hacia nuevos aportes***

Las diferencias han reducido el diálogo a pesar del papel que las teorías y métodos de adquisición han desempeñado en el aprendizaje. En consecuencia, es necesario superar las barreras ideológicas para seguir avanzando en estas disciplinas. Entre las teorías desarrolladas en adquisición del lenguaje que no han irrumpido en aprendizaje de lenguas está la Teoría de la Complejidad. En la adquisición de la lengua francesa, la Teoría de la Complejidad se ha aplicado principalmente a la organización fonológica de las primeras palabras. Durante este período, coexisten tres tipos de producciones, el balbuceo, las protopalabras y las palabras. Las protopalabras fueron destacadas por Menn (1976) y se definen como producciones significativas que aparecen en una situación

dialógica y con una intención comunicativa (dirección de la mirada, gesto de señalar, modalidad de la oración), pero sin una relación fonológica con una palabra de la lengua, y/o sin repetición de la producción (Veneziano, 1981; Dromi, 1999; Roux, 2012; 2014). Al mismo tiempo, las palabras aparecen entre los meses duodécimo y decimotercero con intención comunicativa, es decir (McCarthy, 1954), al menos una sílaba en común con una palabra de la lengua (Oller, 2000), en una situación dialógica (Davis *et al.*, 2002; Dromi, 1999), y con repetición de la producción (Vihman y McCune, 1994). La estructura de las protopalabras y las palabras generalmente consta de dos sílabas del tipo CVCV o VCV (McCune y Vihman, 1987; Menn, 1976). A nivel de la Teoría de la Complejidad, el enfoque de la prosodia fonológica (Selkirk, 1984) muestra que la organización fonológica de las primeras palabras permite categorizar en partes de discurso y determinar el orden de las palabras (Demuth, 1996; 2001); de hecho, esas producciones corresponden a una palabra fonológica, que corresponde a una frase completa, en la que la sílaba acentuada refleta una palabra léxica y la sílaba no acentuada representa una unidad llamada *filler* (Ibíd.; Veneziano y Sinclair, 2000). Así pues, estas obras relacionan varios niveles lingüísticos. Además, la sílaba acentuada lleva el acento primario, que aparece durante este mismo período, estabilizando una relación de 1.6 entre la longitud de la última sílaba y la sílaba precedente (Konopczynski, 1990). Sin embargo, todavía no se ha demostrado la relación concreta entre los tipos de producción y la adquisición del acento final.

Así pues, esta última consideración permite formular la hipótesis de que existe una relación entre el nivel lingüístico de la acentuación (acento primario) y las primeras palabras, es decir, entre dos niveles lingüísticos. Esta primera hipótesis permite hacer otra en el aprendizaje del lenguaje: en la categoría de los errores intralinguales, ¿es posible considerar la influencia de un nivel lingüístico sobre otro, en la imagen de la adquisición de la lengua, y proponer nuevos aportes para el diagnóstico y la corrección del error?

Metodología

En primer lugar, este trabajo se basa en la investigación empírica y el análisis de las producciones de cuatro niños franceses monolingües: Marie[62], Madeleine et Théophile[63] y Elouan[64]. Estos fueron filmados en un contexto natural, en casa: cada vídeo dura aproximadamente una hora; se analizaron 52 horas en total. Todos los videos fueron transcritos por el software CLAN (MacWhinney, 2000). Los datos se normalizaron la edad lingüística (Mean Length of Utterances-Brown, 1973; Le Normand, 1991) y se seleccionaron cuando todos los niños estaban en la Etapa I. Sólo se analizaron las producciones conversacionales del tipo VCV o CVCV, producidas de forma aislada de cualquier otra producción (rodeadas de pausas según el umbral de discriminación rítmica natural de 600 milisegundos; Fraisse, 1967) y que corresponden a las definiciones de la protopalabra o de la palabra. Se seleccionaron las primeras 50 producciones de cada transcripción correspondiente a las definiciones descritas anteriormente, más 50 producciones para cada niño, antes y después de la estabilización de la longitud final, es decir, un total de 3000 producciones. La categorización en protopalabras/palabras fue verificada por una doble anotación de expertos (acuerdo entre jueces de Cohen Kappa; k=0,72). Tras un debate entre los dos anotadores, se revisó el cálculo (k=0,84). En estas unidades disílabas, la relación de duración final se midió según las características desarrolladas por Konopczynski (1990).

La segunda parte de este trabajo se basa en una investigación-acción llevada a cabo durante el curso de fonética francesa del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caldas, que corresponde al sexto semestre de la carrera, en tres semestres sucesivos, con 59 estudiantes (semestre 2019-1=22 estudiantes; semestre 2019-2=17 estudiantes; semestre 2020-1=20 estudiantes). Después de un período de explicación de los sonidos del francés y de ejercicios de discriminación y pronunciación,

62 Corpus NIMH de Lyon, sous la direction de Katherine Demuth et Harriet Jisa.
63 Projet CoLaJe de Paris, Projet ANR 2009-2012, sous la direction de Aliyah Morgenstern, http://colaje.risc.cnrs.
64 Corpus de Montpellier 2009-2012, sous la direction de Guillaume Roux.

se propuso una actividad a los estudiantes. Tenían que escuchar y escribir el siguiente texto: « Un *jour, quatre enfants, bons camarades de classe, sont partis dans les champs pour s'amuser. Ils se sont allongé dans l'herbe et ont écouté le bruit du vent. Un orage est arrivé. 'Ça me fait peur', dit l'un. Dans l'inquiétude générale, ils sont rentrés chez eux, à l'abri et rassurés.* » Luego tuvieron que transcribir el texto fonéticamente y grabarse leyéndolo individualmente. El trabajo consistía en hacer un autodiagnóstico de sus transcripciones y lecturas de acuerdo con la naturaleza de sus errores (Corder, 1973). El autodiagnóstico fue verificado por el profesor. Los errores se clasificaron en tres categorías: interlenguaje, intralenguaje e idiosincrásico. Sólo la categoría de errores intralangulares es de interés en esta investigación. Tras el trabajo realizado en la fonética correctiva, hacia el final del semestre, los estudiantes tuvieron que hacer la misma actividad con otro texto para comprobar su progreso. El texto trabajado se acerca al primero: « Au début de l'été, avant d'aller en classe, quatre enfants se sont retrouvés au petit matin autour d'un lac pour discuter. Le bruit du vent leur faisait mal aux oreilles et, lorsqu'ils *ont vu qu'ils étaient en retard pour leur contrôle, ça leur a fait peur et ils ont couru jusqu'à l'école.* »

Resultados

1.3. *Investigación 1*

El estudio de la evolución de la proporción de palabras y protopalabras indica una inversión de las proporciones en pocos meses (Figura 1). Por ejemplo, hay un 82% de protopalabras y un 18% de palabras a los 16 meses en Madeleine, y un 8% de protopalabras y un 92% de palabras a los 19 meses. Esta característica parece ser similar en los cuatro niños.

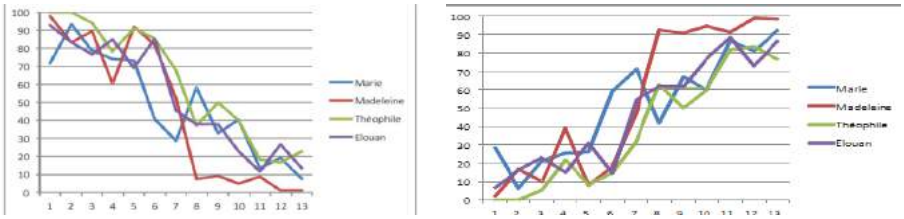


Figura 1: comparación de la evolución de las proporciones de las protopalabras (izquierda) y las palabras (derecha) en los 4 niños en porcentajes.

La evolución de esta proporción de palabras y protopalabras es bastante similar para los cuatro niños (regresión lineal - Figura 2, izquierda; r^2=0.5711 ; df=50; p<0.0001).

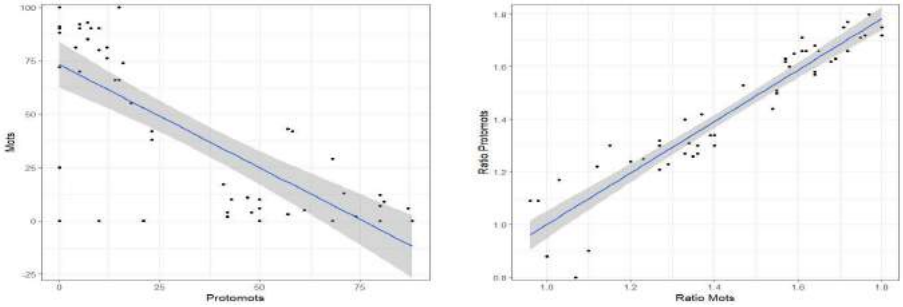


Figura 2: regresión lineal de la relación protopalabras/palabras (izquierda), y relativa a la relación entre la duración de la sílaba final/duración de la sílaba no final y la frecuencia de las palabras y protopalabras (derecha).

La correlación entre la duración y la frecuencia de palabras/protopalabras es significativa (Figura 2, derecha; r^2=0.88; df=50; p<0.0001); así la estabilización del acento final parece ser relacionada con el fenómeno que hace que la frecuencia de palabras sea más importante.

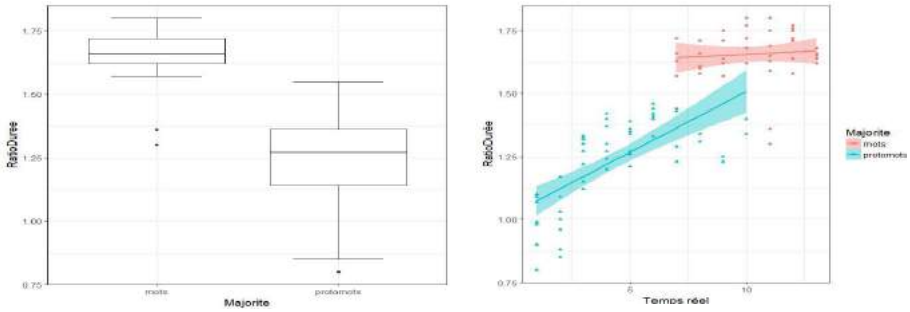


Figura 3: Dispersión (izquierda) de la relación entre la duración y el tipo de producción mayoritaria y el modelo lineal mixto (derecha) del conjunto de actores relación/edad/producción mayoritaria.

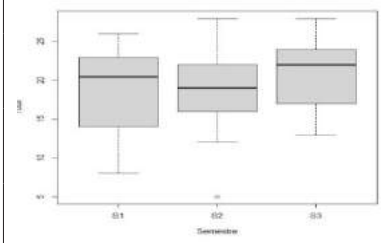
El cuadro de dispersión muestra una fuerte relación entre la estabilización de la proporción y el tipo de producción mayoritaria (Figura 3, izquierda; r^2=0.88; df=82; p<0.001). Cuando las protopalabras son mayoritarias, la relación de duración media es un poco más de 1.25 y la dispersión es alta; cuando las palabras son mayoritarias, la relación es un poco más de 1.6 y la dispersión es bastante baja. Así, cuando las palabras son mayoría, la elongación final se ha estabilizado. La figura 4 confirma que cuando las protopalabras son mayoría, la relación de duración aumenta progresivamente con una gran dispersión de las relaciones (Figura 4, derecha; r^2=0,86; df=87; p<0,001), y cuando las palabras son mayoría, la relación es grande, estable y la dispersión pequeña. En este modelo, el factor infantil no es significativo.

Esta investigación inicial evidenció la relación entre dos niveles lingüísticos diferentes, acento primario y una etapa "lemática" (las producciones de palabras se convierten en la mayoría), como sostiene la Teoría de la Complejidad (Pinker, 1984; Demuth, 1996; 2001).

1.4. Segunda investigación

Según lo anterior, se formula la hipótesis de que a nivel intralingual puede haber una relación entre dos niveles lingüísticos diferentes. El análisis de los tipos errores en la primera sesión de la actividad mostró que su número varía de un estudiante a otro (Figura 4, izquierda). El

estudiante que comete menos errores comete 5 en total, y el estudiante que comete más errores comete 28, sin diferencia entre los diferentes semestres (ANOVA F=0.742; df=2; p>0.05). Los errores interlinguales son la mayoría (Figura 4, derecha).



	Promedio de errores interlenguales	Promedio de errores intralenguales	Promedio de idiosincrasias
Semestre 2019-1	11.45	5.36	1.9
Semestre 2019-2	11.23	5.94	1.88
Semestre 2020-1	11.61	7.09	1.9
Promedio total	11.45	6.13	1.9

Figura 4: Dispersión por semestre todos los errores combinados (izquierda), y el promedio de errores por categoría y por semestre durante la primera actividad (derecha).

En cuanto a la categoría de errores intralinguales, cuatro de ellos fueron extraídos por su frecuencia y naturaleza (Figura 5).

Errores/Semestre	Semestre 2019-1	Semestre 2019-2	Semestre 2020-1
Cet-à-dire/c'est-à-dire	48%	56%	44%
Le bruit du vin/vent	31%	37%	38%
Ça me fait père/peur	21%	15%	19%
Quatre « z » enfants	67%	59%	70%

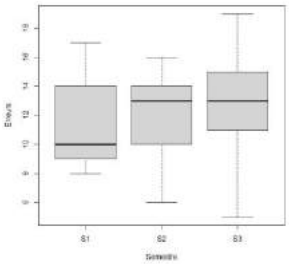
Figura 5: Porcentaje de estudiantes que comentan los cuatro errores mencionados por semestre.

Los errores mencionados son relativamente frecuentes dependiendo del semestre. El primer error, "Cet-à-dire", es un error que podría

ser visto como una simplificación. En español, el equivalente "es decir" utiliza el verbo être como en francés, por lo que no puede ser una interferencia entre lenguas. Por otra parte, el vínculo obligatorio podría corresponder a un error inducido, por la homología con el hecho de que el "cet" demostrativo delante de una palabra que comienza con una vocal, corresponde a la misma pronunciación, como en "cet ami". La morfofonología y la morfosintaxis interfieren con la ortografía por omisión de la naturaleza sintáctica y semántica del "c'est". El segundo error proviene de una confusión /C/~/D/. En español, no hay vocal nasal. En esta etapa, los estudiantes trabajaron en la discriminación de estas vocales y aprendieron a pronunciarlas. Además, durante una fase de lectura en la que la palabra está frente a cada estudiante, debería haber eliminado la ambigüedad. Sin embargo, la confusión parece corresponder a una sobregeneralización de una nasal a otra para mayor facilidad, omitiendo la naturaleza semántica y ortográfica de la palabra. Es, además, un par mínimo trabajado en clase. El tercer ejemplo « ça me fait père/peur » se refiere a la confusión entre /è/~/F/. No hay una vocal semiabierta en español, y no hay una vocal anterior labializada. Además, dependiendo del contexto, ambas frases son gramaticalmente correctas: « je viens d'avoir un enfant, ça me fait père/il y a un orage, ça me fait peur ». En la actividad trabajada, no puede haber ninguna ambigüedad. Hay una sobregeneralización de una vocal semiabierta que omite el contexto de la ocurrencia de la palabra. El último ejemplo, muy frecuente, se refiere a la inserción errónea de una liaison « quatre 'z' enfants ». Aquí hay una interferencia de la morfología en la pronunciación del enlace debido a una sobregeneralización de la marca plural. Considerando « les enfants », « des enfants », « deux enfants », « trois enfants », el vínculo está sistemáticamente presente.

Con la actividad de final del semestre, los resultados mostraron una mejora de los estudiantes. La variabilidad entre los estudiantes sigue siendo alta (Figura 6, izquierda); el que comete menos errores comete 5 y el que comete más comete 19. El promedio de errores disminuyó en general y los errores intralangulares fueron los que más disminuyeron

(Figura 6, derecha; ANOVA F=79,61; df=1; p<0,001).



	Promedio de errores interlenguales	Promedio de errores intralenguales	Promedio de idiosincrasias
Semestre 2019-1	8.18	2.45	0.8
Semestre 2019-2	8.41	2.52	0.94
Semestre 2020-1	8.76	2.71	1.33
Promedio total	11.45	6.13	1.9

Figura 6: Caja de dispersión de los errores de los estudiantes por semestre en la segunda actividad (izquierda) y promedio de errores por semestre en la segunda actividad (derecha).

Discusión

Los resultados de la primera investigación mostraron que durante el primer período de palabras, las protopalabras son mayoría; pero llega un momento en que, en un corto período de tiempo, las palabras se convierten en las producciones mayoritarias, lo que aboga por una etapa lemática: las producciones significativas corresponden principalmente a las palabras. Durante este mismo período, el niño adquiere el acento primario según la proporción definida por Konopczynski (1990). La correlación entre el fenómeno de sustitución de protopalabras/palabras (Roux, 2012) y la estabilización del alargamiento final resulta especialmente importante (r^2=0,86; df=87; p<0,001; Figura 4), lo que, en lo que respecta a la Teoría de la Complejidad (Pinker, 1984), confirma la relación entre dos niveles lingüísticos diferentes (Demuth, 1996; 2001). Por lo tanto, se ha formulado la hipótesis de que, en el aprendizaje de lenguas, los errores intralinguales pueden corresponder al mismo tipo de fenómeno, la interferencia entre dos niveles lingüísticos diferentes.

La práctica en las aulas muestra que ciertos tipos de errores están efectivamente relacionados con otro nivel lingüístico, lo que ha permitido, al final, corregir los errores de los estudiantes. Sin embargo, queda por medir su progreso en situaciones espontáneas y fuera de la clase de fonética.

Conclusión

En vista de las diferencias y a pesar de algunos puntos en común, el diálogo entre la adquisición de la lengua y el aprendizaje de la misma sigue siendo débil. Sin embargo, teniendo en cuenta las nuevas contribuciones en la adquisición del lenguaje, el presente trabajo ha demostrado que la Teoría de la Complejidad podría sugerir que en el aprendizaje de lenguas, algunos errores intralinguales pueden estar relacionados con la interferencia de otro nivel lingüístico. Los resultados sugieren el valor del diálogo y la posibilidad de avanzar en la investigación y los métodos de aprendizaje de lenguas. Sin embargo, quedan varios elementos por explorar. La primera parte de esta investigación requirió la definición de perfiles infantiles utilizando el software CLAN y cálculos como el MLU. Este mismo enfoque podría permitir definir los perfiles de los alumnos y los profesores, y centrarse en ciertas particularidades lingüísticas específicas; y permitiría también trabajar sobre las representaciones, la motivación y los elementos que pueden obstaculizar el aprendizaje (Soler, 2020).

Bibliografía

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Alexopoulou, A. (2007). "Errores intralinguales e interlinguales en la interlingua escrita de aprendientes griegos de E/LE". *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Paris: Iberoamericana.

Andersen, R. (1983). "Transfer to somewhere." In S. Glass & L. Selinker (EDS.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 177-201).

Rowley, MA: Newbury House.

Asher, J.J. (1986). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers Guidebook.* Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Aslin, R. N., Saffran, J. R., y Newport, E. L. (1998). Computation of conditional probability statistics by 8-month-old infants. *Psychological Science*, 9, 4, 321–324.

Bellugi, U. and Brown, R. (Eds.) (1964). *The Acquisition of Language*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, 92.

Bialystok, E. (1993). "Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency". In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.

Birdsong, D. (2005). "Interpreting age effects in second language acquisition". In J. Kroll & A. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 109-127). Oxford: Oxford University Press.

Bley-Vroman, R. (1989). 'The logical problem of second language learning". In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. USA: Prentice Hall.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. London: Allen and Unwin.

Bruner, J. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. London: Wiley.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press.

Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: a Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*, Cambridge MA: MIT Press.

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clahsen, H. y Muysken, P. (1986). "The availability of universal grammar to adult and child learners - a study of the acquisition of German word order". *Second Language Research*, 2, 2, 93-119.

Cook, V.J. (1969). "The analogy between first and second language learning". *International Review of Applied Linguistics*, 7, 3, 207-216.

Cook, V.J. (1973). "The comparison of language development in native children and foreign adults." *International Review of Applied Linguistics*, XI, 1, 13-28.

Cook, V.J. (1979). *Young Children and Language*. London: Edward Arnold

Cook, V.J. (1986). "Experimental approaches applied to two areas of second language learning research: age and listening-based teaching methods". In V.J. Cook (Ed.) *Experimental Approaches to Second Language Learning* (pp. 23-37). Oxford: Pergamon.

Cook, V.J. (2003a). "The poverty-of-the-stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English". *International Review of Applied Linguistics*, 41, 201-221.

Cook, V.J. (Ed.) (2003b). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V.J. (2007). "The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users?" In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook on English Language Teaching* (pp. 237-248). London: Springer.

Cook, V.J. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Educational.

Cook, V. (2010). "The Relationship between First and Second Language Learning Revisited". In E. Macaro (Ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 137-157). London: Continuum.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*. 5, 1–4, 160–170.

Corder, S.P. (1971). "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 9, 2, 147-159.

Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. NY: Penguin Education.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cromer, R.F. (1970). ""Children are nice to understand": surface structure clues to the recovery of a deep structure", *British Journal of Psychology*, 61, 397-408.

Cromer, R.F. (1974). "The development of language and cognition: the cognition hypothesis". In B. Foss (Ed.), *New Perspectives in Child Language*, NY: Penguin.

Davis, B. L., MacNeilage, P. F. y Matyear, C. L. (2002). "Acquisition of Serial Complexity in Speech Production: A Comparison of Phonetic and Phonological Approaches to First Word Production". *Phonetica*, 59, 75-107.

DeKeyser, R. y Larson-Hall, D. (2005). "What does the critical period really mean?" In J. Kroll & A. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 88-108.

Demuth, K. (1996). " The prosodic structure of early words." In J. Morgan & K. Demuth (Eds.), *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition* (pp. 171-184). NJ: Lawrence

Erlbaum Associates.

Demuth, K. (2001). " Prosodic constraints on morphological development." *Language Acquisition and Language Disorders Series*, 24, 3-21.

Deprez, V. (1994). "Underspecification, functional properties, and parameter setting." In B. Lut, M. Suner & J. Whitman (Eds.), *Syntactic Theory and First Language Acquisition* (pp. 249-272). Vol. 1, New Jersey: Erlbaum.

Dornyei, Z. (2006). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum

Dromi, E. (1999). *Early lexical development*. NY: Psychology Press.

Dulay, H.C. y Burt, M.K. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, 24, 37-53.

Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S.D. (1982). *Language two*. NY: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Ervin-Tripp, S. (1974). "Is second language learning like the first?" *TESOL Quarterly,* 8, 111-127.

Felix, S. (1987). *Cognition and Language Growth*. Dordrecht: Foris

Fraisse, P. (1967). «Psychologie des rythmes humains». *Colloque sur les rythmes*, Lyon: S1MEP-Editions, 23-33.

Gallaway, C. y Richards, B.J. (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garabédian, M. (1996). « Apprendre une langue quand on en parle déjà une ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 09, 119-130.

Gathercole, S.E. y Baddeley, A.D. (1993). *Working Memory and Language*. NJ: Lawrence Erlbaum

Genesee, F., Nicoladis E. y Paradis J. (1995). "Language differentiation in early bilingual development". *Journal of Child Language*, 22, 3, 611-631.

Gleitman, L. (1982). "Maturational determinants of language growth". *Cognition*, 10, 103114.

Goetz, P.J. (2003). "The effects of bilingualism on theory of mind development". *Bilingualism, Language and Cognition*, 6, 1, 1-15.

Greenberg, J. (1966). *Universals of Language*. London: MIT Press.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.

Han, Z. (2002). "A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output". *TESOL Quarterly*, 36, 543-572.

Hannan, M. (2004). *A study of the development of the English verbal morphemes in the grammar of 4-9 year old Bengali-speaking children in the London borough of Tower Hamlets*. Ph.D., Essex: University of Essex.

Hauser, M.D., Chomsky, N. y Fitch, T.M. (2002). "The faculty of language: what is it, who has it and how did it evolve". *Science*, 298, 1569-1579.

Hendrickson, J.M. (1987). "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". In M.H. Long & J.C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings* (pp. 387-398). Boston: Heinle & Heinle.

Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R.M. (1996). *The Origins of Grammar: Evidence from Early Language Comprehension*. Boston: MIT Press.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (Eds.) (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition.* Abingdon: Routledge.

Kellerman, E. (1979). "Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now". *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 1, 37-57.

Klein, W. y Perdue, C. (1997). "The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?)". *Second Language Research*, 13, 4, 301-347.

Konopczynski, G. (1990). *Le Langage Emergent I : Caractéristiques rythmiques.* Hamburg: Buske Verlag.

Krashen, S. (1982). "Theory versus practice in language training". In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 15-24). MA: Newburry House Publishers.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Lantolf, J. (Ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. London: Wiley.

Le Normand, M.-T. (1991). "La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de 3 ans". *Glossa* 26, 14-21.

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.), *Second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.

Lyster, R. y Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 1, 37-66.

MacWhinney B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analysing talk*, vol. 2. Mahmwah: Lauwrence Earlbaum Associates.

Major, R. (1994). "Chronological and stylistic aspects of second language acquisition of consonant clusters". *Language Learning,* 44, 655-680.

McCarthy, D. (1954). "Language development in children". In L. Carmichael (Ed.), *A manual of child psychology* (pp. 476-581). NY: Wiley.

McCune L. y Vihman M.M. (1987). "Vocal motor schemes". *Papers and Reports in Child Language development*, 26, 72-79.

McDaniel, D., McKee, C. y Cairns, H.S. (1996). *Methods for Assessing Children's Syntax.* Cambridge: MIT Press

McNeill, D. (1966). "Developmental psycholinguistics". In Smith, F. & Miller, G.A. (Eds.), *The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach* (pp. 15-84). Cambridge: MIT Press.

Menn, L. (1976). *Pattern, control, and contrast in beginning speech: A case study in the development of word form and word function*. Urbana-Champaign: University of Illinois, University Mocrofilms international

Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. London: Macmillan Press.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and educational Change*. London: Longman.

Oller, D. (2000). *The Emergence of the Speech Capacity*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, Que sais-je ?.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second-Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.

Poeppel, D. y Wexler, K. (1993). "The full competence hypothesis of clause structure in early German". *Language*, 69, 1-33.

Prince, A. y Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint interaction in Generative Grammar.* NY: Blackwell Publishers.

Richards, J. C. & Schmidt, R. (Eds.) (2002). Dictionary of language teaching and applied linguistics. London: Longman.

Roux, G. (2012). *Prélinguistique et linguistique dans la période des premiers mots : approches historique, épistémologique et expérimentale*. Montpellier: Université Paul Valéry.

Roux, G. (2014). « Catégoriser les productions de la période des premiers mots de l'enfant ». *Faits de langues*, 43, 1, 157-178.

Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Sauvage, J. Dodane C. et Auger N. (Eds.). (2012). *Travaux de didactique du FLE*, 65-66.

Schumann, J. H. (1986). "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5, 379-392.

Scovel, T. (1969). "Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance". *Language Learning*, 19, 245-254.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics,* X, 3, 209-231.

Selkirk, E. (1984). *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge:MIT Press.

Sinclair de Zwart, H. (1969). "Developmental psycholinguistics". In Elkind, D. & Flavell, J.H. (eds), *Studies in Cognitive Development* (pp. 315-366). NY: Oxford University Press.

Singleton, D. (2001). "Age and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.

Singy, P. y Trudgill, P. (Eds.) (1997). *Communication et Pragmatique interculturelles*. *Bulletin Suisse de linguistique appliqué*, 65.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.

Slobin, D.I. y Welsh, C. (1973). "Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics". In Ferguson, C. & Slobin, D. (Eds.), *Studies of Child Language* (pp. 175-208). NY: Holt Rinehart Winston.

Snow, C.E. y Ferguson, C.A. (Eds.) (1977). *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soler Millán, G. C. (2020). *L'interculturalité, source de la dynamique du FLE : Le cas colombien*. Paris : L'Harmattan.

Sorace, A. (2004). "Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: data, interpretations and methods". *Bilingualism: Language and Cognition,* 7, 143-145.

Spillner, B. (1991). *Error Analysis*. London: John Benjamins Publishing.

Stern, H. (1967). "Foreign language learning and the new view of first language acquisition". *Child Study*, 30, 4, 25-36.

Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language*. PhD Dissertation, Irvine: University of California.

Titone, R. (1974). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*, Cambridge: Harvard University Press.

Tremaine, R.V. (1975). *Syntax and Piagetian Operational Thought*. Washington, D.C.: Georgetown U.P.

Trevarthen, C. (1974). "Conversations with a two month old". *New Scientist,* 62, 2, 230-235.

Veneziano, E. (1981). "Early language and nonverbal development : A reassessment". *Journal of* Child Language, 8, 541-563.

Veneziano, E. y Sinclair, H. (2000). "The Changing Status of "Filler Syllables" on the way to Grammatical Morphemes". *Journal of Child Language*, 27, 3, 461-500.

Vihman, M.M. y McCune, L. (1994). "When is a word a word?" *Journal of Child Language*, 21, 3, 517-542.

Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1935/1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Weeks, T.E. (1971). "Speech registers in young children". *Child Development*, 42, 4, 1119-1131.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Wells, G. (1981). *Learning through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, R. (1975). "The BITCH-100: a culture-specific test". *Journal of Afro-American Issues*, 3, 103-16.

Williams, M. y Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Tearchers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wode, H. (1981). *Learning a Second Language*. Tübingen: Narr.

Zobl, H. y Liceras, J. (1994). "Functional categories and acquisition orders". *Language Learning*, 44, 159-218.

Capítulo 23

Semilleros de Investigación: Alternativa para la Mentoría de Nuevos Maestros Investigadores

José Vicente Abad
Isabel Acevedo-Tangarife
Universidad Católica Luis Amigó, Medellin

Abstract

This article reports the generalities of a longitudinal research project aimed at assessing the contribution of *Semilleros de Investigación* (Research Incubators [RIs]) to research training, particular in language teacher education, so as to contribute to the epistemological grounding of this strategy and to its strengthening as a pedagogical mediation. In the first phase, researchers carried out a documentary analysis of the registration and renewal reports of 51 Research Incubators belonging to five schools at Luis Amigó Catholic University. For the second phase, researchers conducted semi-structured interviews with four coordinators and two focus groups with eight students, all of them belonging to four RIs of the Bachelor's degree in English teaching. Results show that RIs constitute institutionally recognized spaces made up of students and graduates, who gather around research training in a specific discipline under the guidance of a researcher who plays the role of coordinator. In addition, it was determined that students and coordinators were involved in a mentoring relationship, which generates a democratic pedagogical context in terms of decision-making and knowledge building.

Keywords: language teachers education, mentoring, research incubators, research training

Resumen

Este artículo reporta las generalidades de un proyecto de investigación longitudinal que tuvo como objetivo evaluar la contribución de los semilleros de investigación a la formación en investigación, en particular de los maestros de lenguas, con el fin de aportar a la fundamentación epistemológica de esta estrategia y a su fortalecimiento como mediación pedagógica. En la primera fase se realizó un análisis documental de los informes de registro y renovación de 51 semilleros pertenecientes a cinco facultades de la Universidad Católica Luis Amigó. Para la segunda fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cuatro coordinadores y dos grupos focales con ocho estudiantes, todos ellos pertenecientes a cuatro semilleros del programa de Licenciatura en Inglés. Se encontró que los semilleros constituyen espacios institucionalmente reconocidos, conformados por estudiantes y graduados, quienes se reúnen en torno a la formación en investigación en una disciplina específica bajo la orientación de un investigador que cumple la función de coordinador. Además, se determinó que los estudiantes y coordinadores participan en una relación de mentoría, la cual genera un contexto pedagógico democrático en lo que respecta a la toma de decisiones y a la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Formación en investigación, formación de maestros de lenguas, semilleros de investigación, mentoría

Introducción

En Colombia, la investigación empezó a articularse como eje central de la formación de maestros en los programas de pregrado hasta hace casi tres décadas, tal como se evidencia en el capítulo 2 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). De hecho, la más reciente reforma educativa a las licenciaturas (Resolución 02041 de 2016 y Decreto 18583 de 2017 recoge esa intención y exige que estos programas garanticen la

formación en investigación a sus estudiantes como condición para obtener y conservar el registro calificado.

Para dar respuesta a este requerimiento, las instituciones de educación superior ofrecen distintas estrategias de formación en investigación. De acuerdo con Abad y Pineda (2018), esas estrategias están recogidas en dos grandes rutas de formación: La *ruta regular*, que corresponde a los cursos de formación en investigación establecidos en los planes de estudio y que usualmente finalizan con la elaboración del trabajo de grado; y la *ruta alternativa*, que integra los demás espacios complementarios que no están atados al currículo formal del programa tales como pasantías, tutorías, asistencia en proyectos de investigación y participación en semilleros de investigación (pp. 88-89). Las estrategias de la ruta alternativa, en especial los semilleros de investigación, han tomado fuerza en los últimos diez años, por lo que se hace necesario explorar su impacto en la formación de nuevos investigadores, haciendo hincapié específicamente en los maestros de lenguas en formación.

Desde el Semillero en Formación de Maestros de Lenguas (FML) se llevó a cabo una investigación longitudinal en la Universidad Católica Luis Amigó que buscaba evaluar el aporte de los semilleros de investigación a la formación de maestros de lenguas. Para la realización de este macro estudio se han realizado dos fases. Con la primera fase se sistematizó la experiencia pedagógica de los semilleros de los distintos programas de la institución. Con la segunda fase, que aún está en proceso, se busca analizar la relación pedagógica que se da entre coordinadores y estudiantes de los semilleros a la luz de la teoría de los mentores (Malderez, 2009). En este capítulo de memorias se reportan los resultados preliminares de la segunda fase.

Objetivos

A continuación, se detallan los objetivos que orientaron la segunda fase del estudio.

Objetivo General

Establecer de qué manera la relación pedagógica entre coordinadores y estudiantes de semilleros de investigación, desde los roles que desempeñan los coordinadores a la luz de la teoría de mentores, incide en la construcción de identidad de los docentes formadores y en formación de la Universidad Católica Luis Amigó

Objetivos Específicos

Caracterizar la relación pedagógica entre coordinadores y estudiantes de los semilleros de investigación del programa de inglés de la Universidad Católica Luis Amigó

Determinar la significación que para los estudiantes adquiere el rol de los coordinadores de semillero a la luz del concepto de mentor

Analizar la influencia que tiene la relación entre coordinadores y estudiantes de semilleros del programa de licenciatura en inglés en la formación de nuevos maestros investigadores en lenguas extranjeras

Metodología

La metodología empleada fue el estudio de caso, definida por Robert Yin (2013) como "una consulta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo (el "caso") a profundidad y dentro su contexto del mundo real" (p. 16). Para Moore, Lapan, & Quartaroli (2012), la investigación de estudios de caso es "un enfoque de investigación utilizado para describir a fondo fenómenos complejos, como eventos recientes, temas importantes o programas, con el fin de descubrir una comprensión nueva y más profunda de estos fenómenos" (pág. 243).

La recolección de datos se hizo con estudiantes y coordinadores de semilleros del programa de Licenciatura en Inglés de la universidad, quienes debían haber hecho parte de su semillero durante un periodo no menor a un año. Al aplicarse este criterio de selección, cuatro coordinadores de semilleros pertenecientes al programa de licenciatura en inglés fueron seleccionados, así como ocho estudiantes de los semilleros

liderados por ellos.

En cumplimiento con los requerimientos éticos de la investigación, se obtuvieron consentimientos informados para garantizar la confidencialidad de la información y especificar el procedimiento a llevarse a cabo para cada uno de los participantes. Para llevar a cabo la recolección de datos en la segunda fase, se diseñaron y pilotearon las guías para la conducción de entrevistas y grupos focales. Con los cuatro coordinadores se realizaron entrevistas semi-estructuradas, que tuvieron una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Posteriormente se realizaron dos grupos focales con los ocho estudiantes, cada sesión con una duración aproximada de una hora.

Una vez concluidas estas actividades, se transcribieron para su debida codificación y análisis. Para el análisis se comenzó con la codificación y la categorización de la información utilizando un enfoque integrado (Curry, 2015), es decir, se establecieron unas categorías previamente concebidas para categorizar la información (enfoque deductivo) y se diseñaron otras categorías bajo el consenso de los investigadores, que fueran más acordes con lo que presentaban los datos (enfoque inductivo).

Para dar respuesta a los objetivos de la segunda fase, la codificación de las entrevistas se inició con las siguientes categorías: (a) la relación pedagógica entre los coordinadores y los estudiantes de semillero; (b) la figura del coordinador, desde la teoría de los mentores; (c) la construcción de la identidad docente del coordinador y los estudiantes y (d) el rol de la investigación en su desarrollo profesional. Hasta ahora se han analizado solamente las entrevistas con los coordinadores, de donde se derivan los resultados que acá se presentan, pues en el momento en que se escribe este capítulo estábamos realizando la codificación y análisis de los grupos focales.

Resultados

Los resultados preliminares sugieren que los coordinadores reconocen tres propósitos de formación para los semilleros de investigación: un

propósito investigativo-científico; otro, profesional-disciplinar; y un tercero, personal-humanista.

Para comenzar, los coordinadores de semillero conciben el espacio de los semilleros con el objetivo de capacitar a sus estudiantes en el desarrollo de competencias en investigación. Los docentes también afirman que dichos espacios contribuyen a la formación profesional de sus estudiantes dentro de su disciplina particular. Al respecto, uno de los docentes participantes afirmó: "El rol que cumple [el coordinador] es precisamente [lograr] que el muchacho no haga investigación, sino que aprenda a investigar y que por ende descubra la finalidad de la investigación en conexión con su desarrollo profesional como docente" (Prof4.R.7).

Por último, pero no por ello menos importante, muchos coordinadores ven los semilleros como una oportunidad para contribuir a la educación integral de sus estudiantes. Esto supone atender a las necesidades de la persona humana desde una visión holística de la formación, lo cual requiere de la capacidad del maestro para abrirse emocionalmente a sus estudiantes. Uno de los participantes comentó: "[El proceso de formación en el semillero] se vuelve necesariamente un trabajo con la persona desde la academia pero con la persona primero, entonces si hay una relación ahí directamente emocional" (Prof3.R.11).

Por otra parte, al proponerse como objetivo específico de esta fase la caracterización de la relación pedagógica entre los estudiantes y el coordinador de los semilleros de investigación, logramos establecer que las relaciones pedagógicas en general se desarrollan en torno a la distribución del poder frente a la toma de decisiones, a la construcción colectiva de conocimiento y a la cercanía personal que se desarrolla entre unos y otros.

En relación con la distribución del poder en relación con la toma de decisiones uno de los participantes afirmó: "El semillero es muy democrático, entonces se proponen siempre varias alternativas cuando surge alguna dificultad y todos toman decisiones frente que es lo mejor para hacer" (Prof1.R.10). Con respecto al vínculo emocional con los

estudiantes, otro coordinador afirmó: "El semillero al contrario de esa experiencia que te estoy contando [en los cursos regulares] es como la oportunidad que uno tiene para tener una cercanía [con los estudiantes]" (Prof.4.R.8)

Con base en las respuestas dadas por los participantes, concluimos que aunque los coordinadores mantienen su autoridad como guías pedagógicos, la relación que establecen con sus estudiantes es más democrática, dialógica y horizontal, comparada con la relación maestro-estudiante que de ordinario se da en los cursos regulares de investigación. En este escenario todos los miembros del semillero contribuyen a la construcción de conocimiento y participan activamente en la toma de decisiones, siendo los estudiantes además considerados como pares investigativos por parte de algunos coordinadores, en la medida en que se da un proceso recíproco de enseñanza-aprendizaje.

De otro lado, el elemento de la cercanía personal se caracteriza por la comunicación, la cual es fluida, dialógica y basada en la confianza; y por el reconocimiento del otro en términos del respeto, la afectividad y la sensibilidad ante las necesidades de los demás. Esta cercanía, mediada por el afecto positivo, juega un papel clave en el establecimiento de la relación entre el mentor y sus estudiantes, pues se crean vínculos que trascienden el contexto académico y que a su vez lo nutren.

Conclusiones

Con base en los resultados, podemos concluir que los semilleros de investigación logran cumplir cabalmente con su función formativa cuando sirven a tres grandes propósitos formativos: el investigativo-disciplinar, el profesional-disciplinar y el personal humanista. Es decir, una efectiva dinámica de semillero contribuye a formar no solo nuevos investigadores en el área de las lenguas extranjeras sino también mejores docentes y ciudadanos. Esto coincide con lo que afirman Berrouet y Abad (en prensa) cuando afirman que los semilleros de investigación, en virtud de su naturaleza social, constituyen grupos primarios de carácter colaborativo que, al propender por la consolidación de una cultura de la investigación,

promueven nuevas maneras de formación ciudadana.

Además, en comparación con las relaciones tradicionales entre estudiantes y maestros que se dan dentro del marco de la ruta regular (cursos tradicionales de investigación y trabajo de grado), los coordinadores de semillero y sus estudiantes construyen un contexto relacional más democrático que obedece a un proceso colaborativo y multidireccional de toma intencionada de decisiones desde el cual se genera una construcción del conocimiento más horizontal y dialógica. Existe además una relación de cercanía mayor a la que se establece en dinámicas de aula tradicional, caracterizada por el respeto, el afecto, y la consideración por las necesidades de los otros, que incluyen no solo al coordinador sino también a los demás miembros del semillero.

Lo anterior nos lleva a concluir que, cuando se cumplen las anteriores condiciones, la relación pedagógica entre estudiantes de semillero y su coordinador se da dentro de las dinámicas de una mentoría en investigación (Abad & Pineda, 2018; Borg, 2006, 2013; Mora, 2018). Sin embargo, lo anterior no puede asumirse como cierto en todos los casos, y es necesario indagar más al respecto. Convendría entonces realizar futuros estudios que indaguen sobre la relación pedagógica entre coordinadores y estudiantes de semilleros en otros contextos universitarios. También estamos interesados en investigar en una siguiente fase acerca de la influencia de los semilleros en la construcción de identidad de los maestros principiantes una vez han iniciado su labor docente, y en la manera en que esta experiencia ayuda a trazar futuros recorridos de formación y capacitación en la investigación.

Referencias

Abad, J. V. & Pineda, L. K. (2018). Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 23(1), 85-98. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a07

Berrouet, F.R. y Abad, J.V. (En Prensa). Semilleros de investigación: Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de una experiencia colaborativa. En L.F. Molineros Gallón (Ed.). *El retorno de los herejes: La hoja de ruta de los semilleros de investigación en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad Católica Luis Amigó, COLCIENCIAS.

Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum, 44*(4), 22-27. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ1107899

Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Curry, L.A. (2015, June 23). Fundamentals of Qualitative Research Methods: Data Analysis (Module 5). [Video file]. Retrieved from: https://youtu.be/opp5tH4uD-w

Ley 115 (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Malderez, A. (2009). Mentoring. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education (pp. 259-268). New York, NY: Cambridge University Press.

Moore, T.S., Lapan, S.D., & Quartaroli, M.T. (2012). Case Study Research. In S. D. Lapan, M.T. Quartaroli, & F.J. Riemer. (Eds.). *Qualitative research. An introduction to methods and designs* (pp. 243-270). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mora, R.A. (2018). Developing my identity as a research educator: A journey of self-reflexivity [unpublished manuscript]. Recuperado de https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=Mora+V%C3%A9lez%2C+R.A.+%282018%29.+Developing+my+identity+as+a+research+educator%3A+A+journey+of+self-reflexivity

Resolución 02041 de 2016 (February 3), por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura. Recuperada de http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-arti-

cle-356144.html

Yin, R. K. (2013). Case study research: Design and methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Capítulo 24

Relación de la memoria de trabajo y aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de cuarto de primaria.

Claudia Patricia Rivera Sánchez
Unidad Central del Valle del Cauca

Resumen

El presente proyecto busca analizar la relación entre memoria de trabajo y aprendizaje verbal con el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá, utilizando para ello herramientas como el Trail Making Test, el Taveci y el Promedio en el área de inglés. Se midieron en total 10 variables cuantivativas, de las cuales se obtuvieron 21 relaciones signficativas, y una variable que se analizó gráficamente que fue el índice de aprendizaje.

Para lograr una producción y comprensión del lenguaje, el cerebro realiza una seride de procesos que activan zonas específicas de la memoria, ya que debe acudir al almacenamiento de conceptos ya sean fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos para lograr una relación eficaz entre lo que se habla y la intención con la cual se efectúa la comunicación. Por lo tanto la memoria es un factor vital para la comprensión del lenguaje tanto oral como escrito (Baddeley A. , 1999).

En este proceso, la memoria de trabajo juega un papel importante, ya que, hace referencia a la retención y manipulación de información durante cortos períodos de tiempo, en los cuales se realizan acciones

más complejas como lo son el razonamiento y la resolución de problemas, además de ser la encargada de manejar conductas según estadíos emocionales del organismo (Tirapu & Muñóz, 2005)

En este orden de ideas, un proceso que hace parte importante en los procesos de memoria a corto y largo plazo, incluyendo la memoria semántica y la discriminación auditiva es el aprendizaje verbal, pues se refiere a procesos cognitivos que relacionan la memoria y el conocimiento semántico, ya que se ejercita la memoria semántica a corto y largo plazo para la recuperación de información. Aquí juegan un papel importante, la conciencia fonológica, la reconocimiento sonido palabra y la comprensión del lenguaje oral, pues son factores implicados en el aprendizaje verbal.

Como se mencionó anteriormente, en el aprendizaje verbal juegan un papel importante la conciencia fonológica, el reconocimiento sonido-palabra y la comprensión del lenguaje oral (Morais, 1987), por lo tanto, cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua, la conciencia fonológica tiene un almacén de información más amplio, ya que conjuga fonemas de dos lenguas, para la comprensión de conceptos, tiene la capacidad de discriminar auditivamente sonidos para decodificar mensajes.

Palabras claves: Memoria, aprendizaje, discriminación auditiva, inglés, segunda lengua.

Abstract

The current project search for analyzing the relation between working memory and And verbal learning to the English learning as a second language in fourth grade students of the Bilingüe Hispanoamericano School in Tuluá, using tools such as the Trail Making Test. , the Taveci and the Average in the English area. A set of 10 quantitative variables were measured, of which 21 significant relationships were obtained, and one variable where the learning index was the variable graphically analyzed.

In order to achieve the production and understanding of language, the brain performs a series of processes that activate specific areas of memory, since it must go to the storage of concepts whether phonological, morphological, semantic, syntactic or pragmatic to achieve an effective relationship between what is spoken and the intention with which The communication is carried out. Therefore, memory is a vital factor for understanding both oral and written language (Baddeley A. , 1999).

In this process, working memory plays an important role, since, it makes reference to the retention and manipulation of information during short periods of time, in which more complex actions are carried out, such as reasoning and problem solving, besides being the one in charge to handle conducts according to emotional states of the organism (Tirapu & Muñóz, 2005).

Along this line, the process that plays a crucial roll in the short and long-term memory processes including semantic memory and auditory discrimination is verbal learning, seeing that this one refers to cognitive processes that relatememory and semantic knowledge , since the semantic memory is exercised in the short and long term for the recovery of information. Here they play an important role, phonological awareness, word sound recognition and oral language comprehension, as they are factors involved in verbal learning.

As mentioned above, verbal learning plays an important role in phonological awareness, sound-word recognition and oral language comprehension (Morais, 1987), therefore, when speaking of second language learning, consciousness phonological has a broader information store, since it combines phonemes of two languages, for the concepts' understanding, it is in the capability of discriminating auditory sounds aimed at decoding messages.

Key words: Memory, learning, auditory discrimination, english, second language

Introducción

El dominio de varios idiomas hace parte del desarrollo social de una persona, ya que le abre un mundo de posibilidades sociales y laborales. Hoy día, en el mundo globalizado, se hace necesario dominar al menos dos idiomas para desenvolverse adecuadamente, no solo como requisito de comunicación, sino también porque desarrolla habilidades de pensamiento relacionadas con la inteligencia y el aprendizaje de matemáticas, lectura y escritura.

La comunicación hace parte fundamental de la vida de cada persona, la lengua, al utilizarse, sea cual sea su fin, no solamente comunica mensajes, sino que implica gramática, sintaxis y entrenamiento de la memoria a corto y a largo plazo para expresar ideas (Harmer, 2008).

En el contexto de idiomas, si bien existe una diferencia entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua, ya que la adquisición se da de una manera natural e inconsciente y el aprendizaje se da de una manera consciente (Harmer, 2008), ambos procesos implican los mismos procesos neuropsicilógicos, ya que se analiza el lenguaje como una red de estructuras sintácticas y un almacenamiento de conceptos que han sido memorizadas, (Pinker, 1999)

Con relación a lo anterior, el autor Jiménez (1997), afirma que tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una lengua extranjera, se expresan y comprenden mensajes gracias a la capacidad que posee el ser humano de relacionar fonemas, de reconocer palabras, de recuperar conceptos que han sido almacenados en la memoria semántica. Por lo tanto, los procesos neuropsicológicos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua, incluyen procesos de memoria de trabajo, memoria a largo plazo y aprendizaje verbal.

Por lo anterior, surge la necesidad de realizar un estudio correlacional entre la memoria de trabajo y el aprendizaje verbal en estudiantes bilingües entre los 8 y 9 años de edad

Teoría

La Memoria de Trabajo.

La memoria de trabajo (MT) señalada como una de las funciones de mayor influencia en la retención y procesamiento de la información, es resaltada como una FE importante para entrelazar diferentes procesos donde se prevalece la importancia de resaltar sus diferentes miradas conceptuales tales como, "una modalidad de memoria a corto plazo, que actúa como un sistema que provee almacenamiento temporal de la información, permitiéndonos el aprendizaje de nuevas tareas "(Portellano ,2005, P. 47) visto así la MT permite interactuar con la realización de dos o más tareas, es así como el área prefrontal permite utilizar diversas estrategias para codificar la información de la memoria volviéndose, un factor importante para manipular y organizar los conocimientos adquiridos .

Por otro lado Baddeley (2010) , Definen la MT como un sistema de captar y procesar la información superficial , este almacenamiento como lo aporta Caicedo (2012) ocurre mediante la actividad sostenida y persistentes en poblaciones neuronales de una determinada zona de la corteza prefrontal, es así que mejora, controla y codifica la información que luego pasara a la memoria a largo plazo.

Por tal efecto, desde las diferentes miradas de la MT, nace la curiosidad de resaltar en que proceso empieza a desarrollarse y que edad llega a su pleno desarrollo donde Bausela (2014) afirma que el desarrollo de la memoria de trabajo es lineal desde la etapa preescolar hasta la adultez, es así que esta función ejecutiva se evoluciona desde las primeras edades del ser humano y constantemente se empieza a estimular, así mismo Baddeley (2010) aclara que la (MT) se interrelaciona con procesos cognitivos de gran influencia en la la infancia ligados al desarrollo de la etapa escolar en la adquisición del vocabulario, el desarrollo mental y la comprensión, es así que el papel de la escuela en la estimulación y desarrollo adecuado y pertinente de la MT es imprescindible, Romero et al (2017) aclara que el maestro en el aula debe generar ejercicios prácticas

y significativos que requieren de una buena atención teniendo una buena memoria de trabajo para recordar las instrucciones y las orientaciones

Según Caicedo (2012), la MT, tiene ciertas características que son importantes reflexionar y tener en cuenta en los procesos educativos, las cuales son importantes resaltar tales como:

La retención de la información es de 5 a 30 segundos, que pueden variar según las condiciones de interferencia.

Plager (2011), afirma que la capacidad de la MT para retener elementos varia entre 2 a 7 en procesos informativos.

Según Cowan (2001) otro elemento ha tener en cuenta es que se la MT permite borrar información pero que permite conservarla para manipularla ya sea verbal, visual o espacial.

De igual manera se reconoce que ayuda al sujeto a llevar múltiples actividades mentales.

La MT, se desarrolla desde el primer año de vida y se comienza a exhibir durante toda la infancia permitiéndola poco a poco madurar, por eso algunas tareas sencillas para adultos le resulta difíciles a los niños.

Por último se da evidencia en los estudios científicos de Tirapu y Muñoz (2005) que la MT contiene tres subcomponentes diferenciados: el bucle fonológico, la agenda visoespacial, el ejecutivo central y el buffer episódico.

Subdivisión de la Memoria de trabajo. Tirapu y Muñoz, 2005, p. 476-477

Aprendizaje verbal

La producción de palabras require un conjunto de funciones cognitivas, en la cual la memoria juega un papel importante, ya que, se hace un proceso de recuperación de la información léxica y semántica para producir un discurso, frases o siemplemente secuencias de palabras. Para esto es necesarioun organizado proceso cognitivo, atención focal, sostenida y procesos de planificación (Lezak, Howieson,, Loring, Hannay, & Fischer, 2004)

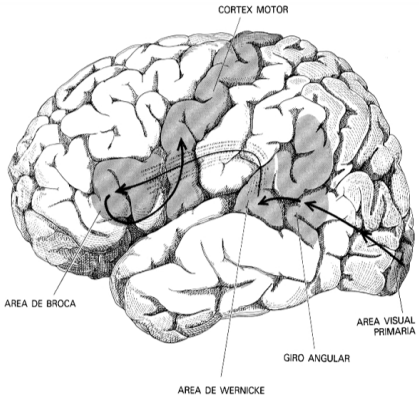
Por lo tanto, el aprendizaje verbal hace referencia a procesos cognitivos que relacionan la memoria y el conocimiento semántico, ya que se ejercita la memoria semántica a corto y largo plazo para la recuperación de información. Aquí juegan un papel importante, la conciencia fonológica, la reconocimiento sonido palabra y la comprensión del lenguaje oral,pues son factores implicados en el aprendizaje verbal.

Conciencia fonológica: Es la capacidad de analizar y segmentar componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, fonemas, sonidos) para realizar algún tipo de operación sobre estos. Esta permite la manipulación grafema-fonema, y es crucial para el aprendizaje de la lectura y de una segunda lengua. (Morais, 1987)

Reconocimiento sonido-palabra: Es la capacidad que tiene el ser humano para relacionar sonidos con grafemas o símbolos que forman un concepto, de esta forma se hace un proceso de recuperación al escuchar un sonido y recordar un concepto, o de almacenamiento cuando se establece una relación de sonido-concepto para permitirle al cerebro guarder esa información.

Comprensión del lenguaje oral: Aquí están implicados procesos más complejos, debido a que ya no solo se relacionan sonidos y conceptos, sino que se tienen en cuenta las reglas gramaticales y sintácticas, secuencia de palabras y categorías gramaticales para darle sentido al discurso;además se hace una relación de los signos lingüísticos y paralingüísticos (tono de voz, gesticulación, postura) para darle una comprensión global al mensaje que se está comunicando; aquí tienen lugar el discurso semántico y pragmático.

Bases neuroanatómicasdel aprendizaje verbal



Modelo neurolingüístico de Wernicke-Geschwind (Llisterri, 2018)

Norman Geschwind (1926-1984) propone las regions corticales que se encagarían de los procesos del lenguaje, establece así, una ruta para el procesamiento del lenguaje oral (pronunciar una palabra oída) y para el escrito (pronunciar una palabra leída). Además de los centros receptivos visuals y auditivos y áreas motoras articulatorias:

Área de Wernicke para la comprensión del lenguaje.

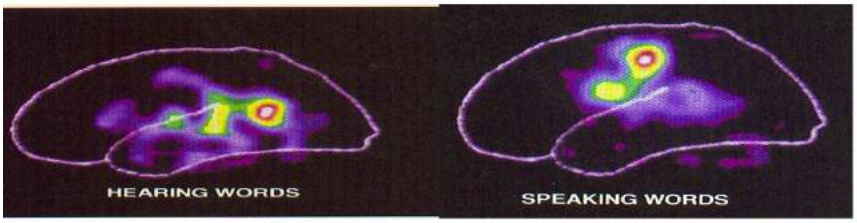
Circunvolución angular, donde se integran impulsos visuales y auditivos y permite elaborar la representación sonora de la palabra leída.

Fascículo arqueado que comunica las áreas de Wernicke y de Broca.

Área de Broca para la articulación del lenguaje.

Corteza motora primaria que produce los movimientos fonoarticulatorios

Bases neuroanatómicas de la palabra oída y hablada



Bases neuroanatómicas de la palabra oída (Llisterri, 2018)

Memoria de trabajo y segunda lengua inglés

Para lograr una producción y comprensión del lenguaje, el cerebro realiza una seride de procesos que activan zonas específicas de la memoria, ya que debe acudir al almacenamiento de conceptos ya sean fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos para lograr una relación eficaz entre lo que se habla y la intención con la cual se efectúa la comunicación. Por lo tanto la memoria es un factor vital para la comp-

rensión del lenguaje tanto oral como escrito (Baddeley A, 1999).

Para comprender un mensaje no es necesario solo el hecho de tener una adecuada decodificación, sino también de tener una alta capacidad de memoria de trabajo, ya que es la que retiene información a corto plazo para manipularla y trabajar con ella (Friedman & Miyake, 2000), sin la memoria a largo plazo sería imposible, debido a que es allí donde se encuentra el almacén de conceptos, así como también es imprescidible la memoria de trabajo, pues es la que retiene el mensaje que se está comunicando para manipularlo, procesarlo y entenderlo.

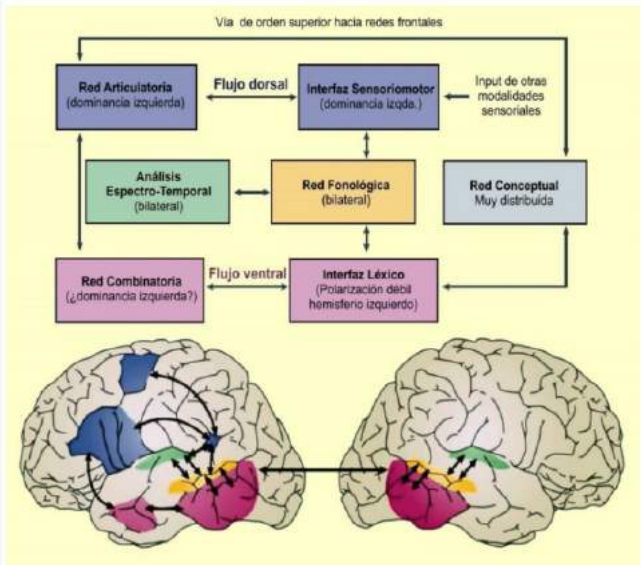
De esta manera, la capacidad de manejar tareas simultáneas, es tarea de la memoria de trabajo, ya que permite una activa manipulación de la información del medio en distintos códigos, siendo esta memoria la implicada en el aprendizaje de un Segundo idioma, encargada de tareas más cortas y concretas (Piserra, 2003).

Por lo tanto, en el aprendizaje de una segunda lengua, juegan un papel fundamental dos de las subdivisiones de la memoria de trabajo, EL BUCLE FONOLÓGICO, porque transforma la información acústica en información verbal para la comprensión del lenguaje y el EJECUTIVO CENTRAL, porque regula la atención para la organización de funciones cognitivas, recupera la información a largo plazo, realiza el cambio de tareas y coordina dos tareas independientes de forma simultánea.

Aprendizaje verbal y segunda lengua

Como se mencionó anteriormente, la conciencia fonológica, el reconocimiento sonido-palabra y la comprensión del lenguaje oral, poseen un papel muy importante en el aprendizaje verbal (Morais, 1987), por lo tanto, cuando se habla del aprendizaje de una segunda lengua, la conciencia fonológica tiene un almacén de información más amplio, ya que conjuga fonemas de dos lenguas, para la comprensión de conceptos, tiene la capacidad de discriminar auditivamente sonidos para decodificar mensajes.

Aquí juegan un papel importante las dos vías de comprensión oral y escrita (Hickok, 2007):



Redes cerebrales implicadas en la comprensión del habla según el modelo de la doble ruta de Hickok y Poeppel (Marín, 2014)

La ruta ventral: Progresa hacia las circunvoluciones temporales media e inferior y la fisura temporal superior, es la denominada ruta léxica, conceptual o «ruta del qué», ya que es la encargada del reconocimiento de las palabras. Esta activa representacionessemánticas asociadas a representaciones fonológicas.

La ruta dorsal: Progresa desde las regiones temporales donde se produce el procesamiento inicial hacia la corteza parietal y de ahí hacia redes motoras del lóbulo frontal, es conocida como la ruta articulatoria, subléxica o «ruta del cómo», puesto que permite la articulación de palabras sin sentido o pseudopalabras, siempre que los fonemas que las componen sean propios de su lengua. Esta activa patrones articulatorios en las redes motoras que pueden ser ejecutados en ausencia de activación en las redes semánticas. Es decir que se pueden combinaciones de sílabas que carezcan se significado en la lengua. (Hickok, 2007)

Las dos rutas muestran cómo funciona la adquisición y el aprendizaje de una lengua, cuando se habla de una segunda lengua, el proceso es el mismo, ya que cuando se conocen los conceptos se acude a la ruta léxica, la cual recupera información almacenada en la memoria a largo plazo para interpretar mensajes. Pero cuando se desconocen dichos conceptos, el cerebro procesa la información por medio de la vía subléxica, la cual hace una proceso articulatorio de fonemas que no tienen sentido para el ser humano, pues no posee esa información en su almacén semántico, después sufre un proceso de asociaciones, que suceden gracias a la memoria de trabajo, para luego convertirse en un concepto del alamacén de la memoria semántica y ser recuperado cuando sea necesario. Para lograr esta recuperación, Según Cuetos y Rodríguez-Ferreiro (2011) se pueden identificar tres momento o niveles de desarrollo:

Semántico: Momento en el que se gesta la idea que se desea expresar.

Léxico: Se eligen palabras y su ordenación para expresar la idea previamente generada.

Fonológico: Se activia el sistema fonoarticulatorio para producir los sonidos que representan las palabras elegidas para expresar la idea generada.

Relación entre memoria de trabajo, aprendizaje verbal y aprendizaje del inglés

Como resultado de la búsqueda bibliográfica, con respecto a la relación entre funciones ejecutivas y memoria de trabajo, se encuentra la investigación realizada por Irena O'Brien (2007), aplicada a adultos, la cual tuvo como conclusión que sí exite una una correlación entre el nivel de memoria fonológica y la fluidez verbal en los estudiantes. Por otro lado, con relación al aprendizaje de un Segundo idioma y memoria auditiva, se encuentra la investigación de Ana Ayuela (2012), la cual fue aplicada a estudiantes de primaria, la cual concluye que la memoria auditiva juega un papel importante en el aprendizaje de idiomas. También, con relación a la función de la memoria (de trabajo, sensorial y semántica) en la adquisición de una segunda lengua, específicamente inglés, se en-

cuentra la investigación de Rodríguez (2013) y la de Cuervo (2013), la cual fue aplicada a niños en diferentes edades, y concluyó que existe una fuerte relación entre memoria y el aprendizaje de idiomas.

Finalmente, se puede afirmar que la memoria de trabajo y el aprendizaje verbal son cruciales en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, ya que combinan procesos de pensamiento necesarios para dicho aprendizaje.

Metodología

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, la presente investigación busca estudiar la relación de la memoria de trabajo y el aprendizaje verbal con el aprendizaje de una segunda lengua, específicamente inglés. Por lo cual se plantea un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y de alcance descriptivo correlacional. Con una población de treinta (30) sujetos entre los 8 y 9 años, pertenecientes a una institución bilingüe.

Resultados

En el siguiente análisis se abordará el proceso que se llevó a cabo, con relación a cada uno de los objetivos, para lo cual se utilize el complemente de Excel, EZAnalize 3.0.

Memoria de trabajo

El primer objetivo hace referencia a identificar el nivel de memoria de trabajo en la muestra, lo cual se logró por medio de la aplicación del TMT (Trail Making Test) parte B.

Análisis descriptivos de MT: Memoria de Trabajo

MT						
Número	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Valor mínimo	Valor máximo
30	133,200	127,500	119,000	49,977	53,000	240,000

La tabla muestra el análisis de la variable Memoria de Trabajo, teniendo en cuenta que el promedio debe ser 70 segundos para tener un buen nivel de Memoria de Trabajo, y como puntaje deficiente está el resultado mayor a 273 segundos, se puede concluir los siguiente:

El nivel mínimo se encuentra de 53 segundos, un nivel excelente que supera el promedio que presenta la prueba, sin embargo, este puntaje no lo obtuvieron muchos estudiantes, pues la moda fue de 119 segundos y la media de 133,2 lo que los sitúa más cerca del promedio del buen nivel, aunque presentan falencias que deben mejorar, pues se puede observar que el valor máximo que obtuvieron los estudiantes fue de 240 segundos, un puntaje muy cerca del nivel deficiente, que requiere de intervención neuropsicológica para mejorar sus procesos de memoria de trabajo. Finalmente, se puede observar una desviación estándar de 49,9 lo cual indica que los resultados tienen un nivel muy alto de disperción.

Aprendizaje verbal

El Segundo objetivo hace referencia a identificar el nivel de aprendizaje verbal de la población objeto de estudio. Para esto, se aplicó el test TAVECI el cual mide las variables: 1) Recuerdo libre inmediato. 2) Recuerdo libre a corto plazo. 3) Recuerdo a corto plazo con claves semánticas. 4) Recuerdo libre a largo plazo. 5) Recuerdo a largo plazo con claves semánticas. 6) Reconocimiento a largo plazo. 7) Recencia y Primacía. 8) Discriminación auditiva. A continuación se presentará un análisis descriptivo de cada una de ellas.

Análisis descriptivo del Aprendizaje Verbal

APRENDIZAJE VERBAL							
	Número	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Valor mínimo	Valor máximo
RLI	30	9,180	8,800	8,400	1,574	6,400	12,400
RL-CP	30	9,800	10,000	11,000	2,894	3,000	15,000
RCL-CP	30	9,833	10,000	10,000	2,001	7,000	15,000
RL-LP	30	10,200	10,000	10,000	2,107	6,000	14,000
RCL-LP	30	10,567	11,000	11,000	2,315	6,000	15,000
PRIMACÍA	30	49,090	48,480	56,670	6,089	36,920	64,580
RECENCIA	30	44,893	45,649	44,070	5,812	27,080	55,770
DISC. AUDITIVA	30	3,923	3,300	,000	3,912	,000	15,600

RLI: Recuerdo libre inmedia RL-CP: Recuerdo libre a corto plazo RCL-CP: Recuerdo libre a corto plazo con claves semánticas. RL-LP: Recuerdo libre a largo plazo. RCL-LP: Recuerdo libre a largo plazo con claves semánticas. DISC AUDITIVA: Discriminación auditiva.

Recuerdo libre inmediato (RLI)

Teniendo en cuenta que el número de palabras a recordar es 15, y que entre más cerca estén los resultados a este número, mejor será la puntu-

ación, se puede concluir lo siguiente:

El número máximo de palabras que se recordarón fue de 12.4, lo cual es un buen nivel de recuerdo libre inmediato, sin embargo, este resultado no es general, pues el número mínimo fue de 6,4 palabras, lo cual no alcanza la mitad de las palabras, además la media fue de 9,18 y la moda de 8,4, lo que evidencia que existen falencias a la hora de establecer los canales de relación para el almacenamiento de la información, lo cual dificulta su proceso de recuperación. Finalmente, se puede evidenciar una desviación estándar de 1.5, lo que consolida los resultados, pues existe un índice de dispersion muy bajo.

Recuerdo libre a corto plazo (RL-CP)

Considerando que el número de palabras a recordar es 15, y que entre más cerca estén los resultados a este número, mejor será la puntuación, se puede concluir lo siguiente:

Los valores de esta variable son inferiores a los de la anterior, ya que, en esta fase, se presenta al estudiante una segunda lista, y luego debe recordar las palabras de la lista anterior, esto hace el ejercicio más complejo, pues existe la posibilidad de que se cruce la información de ambas listas.

Entonces, se observa que el número mínimo de palabras recordadas fue de 3, un nivel muy bajo de recuerdo y el mayor fue de 15, siendo este el nivel más alto a alcanzar, sin embargo, estos puntajes no fueron generales, pues la media fue de 9.8 y la moda fue de 11, un resultado mejor que la variable anterior, pero aún con falencias en el proceso de almacenamiento y recuperación que se deben mejorar. Finalmente, se observa una desviación estándar de 2.8, lo cual evidencia un índice de dispersion baja en los resultados.

Recuerdo a corto plazo con claves semánticas (RCL - CP)

Considerando que el número de palabras a recordar es 15, las cuales están divididas en 5 frutas, 5 prendas de vestir y 5 material para el colegio

y que entre más cerca estén los resultados al número 15, mejor será la puntuación, se puede concluir lo siguiente:

El número mínimo de palabras recordaras fue 7, y el número máximo fue de 15, y los resultados generals fueron los siguientes: La media fue de 9.8 y la moda de 10, evidenciando que, a pesar de haber repetido 6 veces la lista A, aún no se alcanza un nivel alto en la recuperación de la información. Finalmente, la desviación estándar fue de 2, lo que evidencia una dispersión baja de los resultados.

Recuerdo libre a largo plazo (RL-LP)

Teniendo en cuenta que el número de palabras a recordar es 15, y que entre más cerca estén los resultados a este número, mejor será la puntuación, se puede concluir lo siguiente:

El número mínimo recordado fue de 6, el cual no alcanza la mitad del número total de palabras, y el número máximo fue de 14, un nivel alto de recuerdo, aún así, se obtuvo una media de 10.2, un poco más alto que las variables anteriores y una moda de 10, lo que evidencia que, no existe una diferencia notable entre el recuerdo a corto y a largo plazo, pues la falencias se mantienen. Finalmente, se puede observer una desviación estándar de 2.1, lo cual muestra una dispersión baja de los resultados.

Recuerdo a largo plazo con claves semánticas (RCL-LP)

Considerando que el número de palabras a recordar es 15, las cuales están divididas en 5 frutas, 5 prendas de vestir y 5 material para el colegio y que entre más cerca estén los resultados al número 15, mejor será la puntuación, se puede concluir lo siguiente:

El número mínimo de palabras recordadas fue de 6, número que no alcanza la mitad del total de las palabras, y número máximo fue 15, siendo este el nivel máximo, sin embargo, los resultados generales fueron los siguientes, una Media de 10.5 y una Moda de 11, resultados muy similares al recuerdo libre a corto plazo con claves semánticas, lo que

evidencia, que se conservan falencias similares en el proceso de almacenamiento y recuperación de la información entre ambas variables. Finalmente, se obtuvo una desviación estándar de 2.3, lo que muestra una dispersión baja de los resultados.

Primacía

Teniendo en cuenta que la variable Primacía se mide por porcentaje de 1 a 100, y se analiza de forma ascendente, se obtuvieron los siguientes resultados:

El porcentaje mínimo fue de 36.9 y el máximo de 64.5, con una media de 49 y una moda de 56.6, lo que evidencia que la población posee un equilibrio en el orden en el cual desarrollan el proceso de recuperación de la información. Finalmente se obtuvo una desviación estándar de 6, lo cual evidencia un nivel moderado de dispersión de los resultados.

Recencia

Teniendo en cuenta que la variable Recencia se mide por porcentaje de 1 a 100, y se analiza de forma ascendente, se obtuvieron los siguientes resultados:

El porcentaje mínimo fue de 27 y el máximo de 55.7, con una media de 44.8 y una moda de 44, lo que evidencia que en la población predomina el efecto de Primacía en el orden en el cual desarrollan el proceso de recuperación de la información en comparación con su nivel de Recencia. Finalmente se obtuvo una desviación estándar de 5.8, lo cual evidencia un nivel moderado de dispersión de los resultados.

Discriminación auditiva (Disc. A)

A continuación se puede observar, en la table 5 el análisis descriptivo de esta variable.

Considerando que la Discriminación auditiva se mide por porcentajes de 1 a 100, y se analiza de forma descendente, pues esta mide el porcentaje de errores que comete el estudiante durante la prueba, siendo

0 el puntaje máximo, y entre más lejos de este número esté el resultado, menor nivel de discriminación auditiva se obtiene, se puede concluir lo siguiente:

El porcentaje mínimo fue de 0 y el máximo de 15, con una media de 3.9 y una moda de 0, lo cual evidencia que aunque existen algunas falencias en esta variable, en general los resultados arrojaron un nivel alto de discriminación auditiva en la población, pues todos los porcentajes están muy cerca de 0. Finalmente, se obtuvo una desviación estándar de 3.9, lo que muestra una dispersión baja en los resultados.

Aprendizaje de inglés como segunda lengua

El tercer objetivo plantea Identificar el nivel de aprendizaje del inglés como segunda lengua, el cual se llevó a cabo a través del promedio de rendimiento académico en el área de inglés.

Análisis descritptivo de Aprendizaje del inglés como segunda lengua.

APRENDIZAJE DEL INGLÉS						
Número	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Valor mínimo	Valor máximo
30	3,943	4,000	4,400	,544	2,700	4,700

Teniendo en cuenta que esta variable se mide de 1 a 5, siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el más alto, se obtuvieron los siguientes resultados:

La puntuación minima fue de 2.7 y la máxima de 4.7, con una media de 3.9 y una moda de 4.4, lo cual, a pesar de que se presentan falencias, sitúa a la población en un buen nivel, pues los resultados están más cerca del puntaje máximo que del mínimo. Finalmente, se obtuvo una desviación estándar de 0.5, lo cual evidencia una dispersión de los resultados casi nula.

Análisis correlacional

En la siguiente tabla se puede observar el análisis correlacional de las variables.

Análisis correlacional de las variables.

	PROM	MT	RLI	RL – CP	RCL - CP	RL - LP	RCL - LP	PRIMACÍA	RE-CEN-CIA	DISC. A
PROM	1									
N	-									
P	-									
MT	-,167	1								
N	30	-								
P	,38	-								
RLI	,308	-,476*	1							
N	30	30	-							
P	,10	,01	-							
RL – CP	,155	-,394*	,603*	1						
N	30	30	30	-						
P	,41	,03	,00	-						
RCL - CP	,206	-,490*	,728*	,607*	1					
N	30	30	30	30	-					
P	,27	,01	,00	,00	-					
RL – LP	,435*	,455*	,729*	,640*	,736*	1				
N	30	30	30	30	30	-				
P	,02	,01	,00	,00	,00	-				
RCL - LP	,336	-,346	,654*	,538*	,780*	,669*	1			
N	30	30	30	30	30	30	-			
P	,07	,06	,00	,00	,00	,00	-			
PRIMACÍA	-,144	-,061	-,118	-,191	-,120	,031	-,164	1		

N	30	30	30	30	30	30	30	-		
P	,45	,75	,54	,31	,53	,87	,39	-		
RE-CEN-CIA	,241	,104	,071	,142	,183	-,049	,166	-,912*	1	
N	30	30	30	30	30	30	30	30	-	
P	,20	,59	,71	,46	,33	,80	,38	,00	-	
DISC. A	-,432*	,149	-,406*	-,276	-,463*	-,461*	-,483*	,159	-,195	1
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	-
P	,02	,43	,03	,14	,01	,01	,01	,40	,30	-

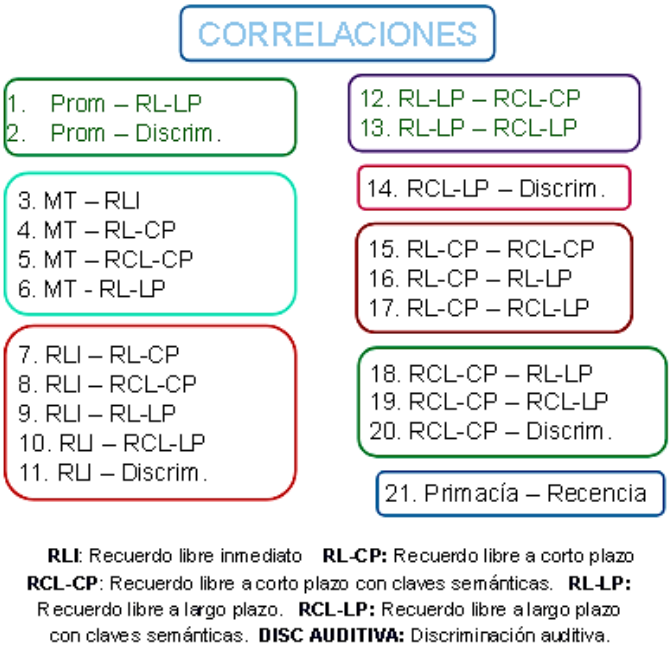
PROM: Promedio en inglés. RLI: Recuerdo libre inmediato. RLI-CP: Recuerdo libre inmediato a corto plazo. RCL-CP: Recuerdo a corto plazo con claves semánticas.

RL-LP: Recuerdo libre a largo plazo. RCL-LP: Recuerdo a largo plazo con claves semánticas.

DISC. A: Discriminación auditiva.

Las relaciones siginificativas están resaltadas con un asterisco (*).

La tabla anterior evidencia un total de 21 correlaciones, de las cuales son 14 directas y 7 indirectas. Además de esto, se presentan de esas 21, 11 correlaciones fuertes con significancia perfecta. A continuación se especifican las variables que se correlacionan.



Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación de memoria de trabajo y aprendizaje verbal con el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de cuarto de primaria.

La memoria juega un papel importante en el aprendizaje de idiomas, ya que, hace parte del proceso de adquisición de una lengua, relacionando procesos semánticos, sintácticos y pragmáticos, y es allí donde se hace necesario un almacén de conceptos y abstracciones que permitan la correcta interpretación del lenguage (Baddeley A. , 1999).

El lenguage se adquiere, inicialmente de forma auditiva, creando un almacén fonológico que permite la decodificación auditiva y oral del lenguage, es por esto, que investigaciones como la de O'Brien (2007), y Ayuela (2012) concluyen que existe una fuerte relación entre la memoria fonológica y la fluidez verbal, pues son los primeros procesos de adquisición del lenguage, pues la memoria auditiva juega un papel im-

portante en el aprendizaje de idiomas. Asimismo, dentro de la presente investigación se encontró una fuerte relación entre el aprendizaje del inglés y la discriminación auditiva, esto se debe a que, los estudiantes tienen docentes bilingües que llevan a cabo su clase en inglés, por lo que ellos han educado su capacidad de escucha para comprender las temáticas, esto hace que su discriminación auditiva posea un mayor nivel, logrando obtener el puntaje más alto en los resultados las variables, pues su puntaje fue superior al de las demás.

Por otro lado, se encuentran las investigaciones de Rodríguez (2013) y Cuervo (2013), las cuales concluyen que la memoria tiene un papel importante en el aprendizaje general y por lo tanto en el aprendizaje de idiomas, sin importar la edad en la que se encuentra el estudiante. Considerando que la discriminación auditiva es escencial para el aprendizaje de idiomas, y que la memoria es escencial para el aprendizaje, y la presente investigación arrojó resultados significativos en cuanto a la relación que existe entre estas dos variables. Hubo una fuerte relación entre la memoria semántica a corto y largo plazo y el recuerdo inmediato con la discriminación auditiva, lo que significa, que aún cuando el resultado individual de las variables no posee un nivel superior, a medida que los estudiantes en sus clases bilingües van mejorando su capacidad de discriminación auditiva, mejorarán su capacidad de memoria y por lo tanto su nivel de aprendizaje, lo cual afectará positivamente su desarrollo cognitivo en todos los campos.

Asimismo, se encontró una relación significativa entre aprendizaje del inglés como segunda lengua y Recuerdo libre a largo plazo, teniendo esta última variable una relación significativa con memoria de trabajo, recuerdo libre inmediato, recuerdo libre a corto plazo, recuerdo a corto plazo con claves semánticas, recuerdo a largo plazo con claves semáticas y discriminación auditiva, lo que resume el 80% de las variables medidas. Lo que significa que, a medida que los estudiantes vayan mejorando su aprendizaje del inglés, irán desarrollando mejores procesos de aprendizaje verbal, pues, como lo dice Morais, este aprendizaje juega un papel importante la conciencia fonológico, el reconocimiento sonido-palabra

y la comprensión del lenguaje oral (1987), lo que afectará proporcionalmente la memoria a largo plazo y esta, a su vez, tendrá un efecto positivo en el desarrollo de todos los procesos que incluyen la memoria , teniendo como resultado un mejoramiento significativo en los procesos de aprendizaje.

Conclusiones

Después de realizar el análisis correspondiente de los resultados, se puede concluir que, efectivamente se cumplieron los objetivos propuestos al incio de la investigación, y por lo tanto sus hipótesis. A continuación se explicará cada uno de ellos.

La presente investigación tuvo como objetivo general, analizar la relación que existe de memoria de trabajo y aprendizaje verbal con aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Bilingüe Hispanoamericano de Tuluá. Donde efectivamente existió una relación significativa entre las variables.

Con respecto al primer objetivo, donde la hipótesis planteaba que el nivel de memoria de trabajo de la población corresponderá a su nivel de desarrollo, se puede concluir que efectivamente, siendo estudiantes aun con una edad corta, obtuvieron buenos resultados, pues los puntajes se encuentran más cerca del promedio que del nivel insuficiente, lo que puede relacionarse con su nivel económico, lo que les permite tener una buena calidad de educación y por lo tanto, un buen desarrollo cognitivo.

Considerando el segundo objetivo, el cual planteaba en su hipótesis que el nivel de aprendizaje verbal de la población poseerá resultados similares entre las variables que lo componen y que esto corresponderá al nivel de desarrollo de los estudiantes, se planteó, ya que los estudiantes se encuentran en unas mismas condiciones económicas y educativas. Se obtuvieron resultados que demuestran que se cumplió la hipótesis, pues hubo muy poca dispersión de los resultados, teniendo como promedio de desviación estándar un puntaje de 3.4, lo que significa que la población conserva un desarrollo cognitivo similar, teniendo en cuenta que

esta variable se compone de 8 pruebas, es decir, se miden 8 variables diferentes, y aún así se conseva consolidación de resultados.

Teniendo en cuenta el tercer objetivo, donde se planteaba una hipótesis de similitu de resultados en la variable aprendizaje del inglés como segunda lengua, ya que, los estudiantes pertenecen al mismo nivel académico y han estudiado toda su primaria en la misma institución, se obtuvo un resultado acorde a la hipótesis, ya que la desviación estándar de los resultados fue de 0.5, es decir, una desviación casi nula, lo que significa, que, aunque no poseen un nivel muy alto en general en esta variable, hay consolidación de resultados, lo que corresponde al nivel de desarrollo de la población.

Como cuarto objetivo se plantea la relación significativa entre las variables, lo que se demostró en el análisis de resultados y la discusión, donde se evidencia que efectivamente, existió una relación fuerte y significativa entre las variables del estudio.

Finalmente, se puede concluir que se cumplieron los objetivos y se comprobaron las hipótesis. Sin embargo, considerando que se encontraron falencias, se planteó también un programa de intervención basado en el currículo para ayudar al mejoramiento de ellas.

Referencias

Ayuela González, A. (2012). *Dificultades auditivas en la adquisición de la segunda lengua. Tesis de Máster.* Logroño: UNIR.

Baddeley, A. (1999). *Memoria Humana: Teoría y práctica.* Madrid: Mc Graw-Hill.

Baddeley,A. (2010).Working Memory. *Current Biology.* 20(4),336-140.

Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: Unidad-diversidad y trayectoria de desarrollo. *Acción Pedagógica* .11(1)35-44.

Caicedo, L. (2012). Neuroaprendizaje:una propuesta curricular . Colombia: ediciones de la u.

Cuervo Correa, F. (2013). *La memoria de trabajo y su correlación con el aprendizaje de idiomas. Trabajo fin de máster.* Pamplona: UNIR.

Cuetos, F. y.-N. (2011). *Comprensión oral. En F. Cuetos (Coord.), Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas* . Madrid: Editorial Médica Panamericana. pp. 15-30.

Friedman, N., & Miyake, A. (2000). Differential roles for visouspatial and verbal working memory in situation model construction. *Journal of experimental phychology-General, 129*, 61-83.

Harmer, J. (2008). *The practice of English Languaje Teaching.* Harlow: Pearson Logman.

Hickok, G. y. (2007). The cortical organization of speech processing. . *Nature Review Neuroscience, 8,*, 393-402.

Jiménez, J. (1997). La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula. *Revista de filología y su didáctica*, 20-21 797-811.

Lezak, M., H. D., Loring, D., Hannay, H., & Fischer, J. (2004). *Neuropsychological assessment.* New York: NY, US.

Llisterri, J. (15 de 05 de 2018). *Las bases neurofisiológicas de la producción del habla*. Obtenido de Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/bases_neurofisiologicas_produccion.html

Marín, A. (12 de 12 de 2014). *La lectura y su aprendizaje*. Obtenido de La lectura y su aprendizaje: http://lalecturaysuaprendizaje.blogspot.com/2014/12/

Morais, J. A. (1987). The Rela- tionship between Segmental Analysis and Al- phabetic Literacy: An Interactive View. . *Current Psychology of Cognition, 7,* , 415-438.

O'Brien, I. (2007). Phonologycal memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in second language adquisition, 29*, 557-582.

Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language.* London: Weidenfeld & Nicolson.

Piserra, M. (2003). El proceso de memoria en relación con la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera. *El texto como encrucijada: Estudios franceses y francófonos, 2*, 695-702.

Portellano, J.A.(2005). Cómo Desarrollar La Inteligencia : Entrenamiento Neuropsicológico De La Atención Y. ubicación Las Funciones Ejecutivas . Madrid: Somos Psicología.

Rodríguez Mendez, S. (2013). *El papel de la memoria en el aprendizaje de una segunda lengua. Trabajo fin de máster.* Zamora: UNIR.

Tirapu, U., & Muñóz, C. J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología, 41,*, 475-484.

Capítulo 25

Promover la internacionalización del currículo: análisis en las licenciaturas de lenguas extranjeras

Jaddy Brigitte Nielsen Niño[65]
Fundación Internacional FUNIFELT

Resumen

La internacionalización se ha convertido en un tema sumamente importante en la educación superior colombiana, es por ello que este artículo hace un primer acercamiento realizando un análisis teórico-práctico de un currículo de licenciatura a partir de experiencias académicas previas entre los estudiantes, docentes y directivas de una universidad.

Las Instituciones de Educación Superior- IES se toman como referencia la importancia de los convenios específicos entre ellas y entidades gubernamentales nacionales e internacionales que somete a las instituciones educativas a recurrir a la transformación del currículo para lograr doble titulación y proyectos de investigación colaborativa mediadas por el aprendizaje-enseñanza-evaluación de lenguas extranjeras, en este caso el inglés y el español.

Palabras clave: lenguas extranjeras, internacionalización del currículo, convenio especifico, bilingüismo.

65 Doctora en Educación, Magister en Docencia y Licenciada en Lenguas. Investigadora en la Fundación Internacional FUNIFELT, par evaluador e investigadora Asociada registrada en Minciencias. Correo electrónico: brigittebrigitte9@gmail.com

Abstract

Internationalization has become an extremely important topic in Colombian higher education; it is why this article makes a first approach by conducting a theoretical-practical analysis of a bachelor's degree curriculum based on previous academic experiences among students, teachers and managers at the university.

Some universities take as a reference the importance of the specific agreements between them and national and international governmental entities that subjects to the educational institutions to transform the curriculum to achieve double degree and projects of collaborative research mediated by the learning-teaching and assessment of foreign languages, in this case English and Spanish.

Keywords: foreign languages, internationalization of the curriculum, specific agreement, bilingualism.

Introducción

Los procesos educativos en los que prevalece la internacionalización juegan un papel fundamental en la actualidad. Por tal motivo, este documento toma como referencia el Proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior establecido por el Ministerio de Educación Nacional – MEN el cual tiene unos objetivos específicos previamente establecidos "construir capacidades en las instituciones de educación superior para la gestión de la internacionalización; promover a Colombia como destino de educación superior de calidad; y generar mejores condiciones para la internacionalización" (Campo.M, 2014, p. 9)

De este modo, se realizó un estudio previo para realizar una revisión curricular de algunos programas de licenciatura, pero en este artículo se relaciona varias de las licenciaturas en lenguas extranjeras, en la que se ha desarrollado a partir de unas dinámicas organizacionales de los equipos académicos de trabajo, experiencias de los estudiantes y docentes del programa, además han surgido mesas de trabajo y reuniones constantes en las que se han discutido como mejorar los syllabus entorno al forta-

lecimiento de la integración interdisciplinar y a partir de las unidades de apoyo que hacen parte de las facultades de educación, en este caso investigación y proyección social, que en cierto modo han permitido sentar las bases para avanzar hacia la internacionalización y los primeros pasos para generar una cultura investigativa sin dejar a un lado el fomento de los enfoques que caracterizan a cada una de las Instituciones de Educación Superior- IES.

Cada una de ellas sigue trabajando en la actualización permanente del currículo generando paulatinamente una base solida desde los planteamientos teóricos y los aspectos metodológicos de acuerdo a las necesidades y realidades propias del contexto universitario.

Este artículo se ha desarrollado en cinco (5) secciones: la primera de ellas, describe la relación existente entre la universidad y el Estado, determinando los desafíos hacía una educación de calidad, como segundo aspecto parte de las apuestas teóricas desde y para el currículo a partir de autores que han trabajado entorno a esta temática en los últimos años. Además, se hace un rastreo de la información que permite evidenciar la importancia de la internacionalización del currículo. Además, a partir de los diálogos establecidos con entes internacionales y necesidades propias del programa surge la necesidad de no limitarse a convenios generales que muchas veces abarcan infinidad de aspectos pero no se materializan ni concretizan, es por eso se surge la creación de convenios específicos como valor agregado del programa en el factor de internacionalización. En la última sección, se realiza un análisis de la distribución de algunas de las áreas curriculares a partir de convenios específicos.

Finalmente, en el documento se encuentra un apartado denominado "implicaciones pedagógicas" en la que pretende dar unas conclusiones a partir de unos cuestionamientos claves que surgieron en este estudio.

1. El currículo desde la perspectiva teórica

Inicialmente se abordaran algunos teóricos que han sido relevantes a nivel cultural, curricular y educativo, además en los siguientes párrafos se

realizará un análisis crítico sobre cada una de sus postulaciones relacionadas con el currículo resaltando conceptos claves durante su desarrollo.

Inicialmente se determina que la cultura, el currículo y la educación no se deben ver aislados el uno del otro, pues en ellos existe una correlación desde el momento en que el hombre ve la necesidad de comunicarse (aspectos lingüísticos), de organizarse (aspectos sociales), en donde se crean reglas de convivencia y elige buscar protección (Leviatán-Estado). Ahora bien, la educación se convierte en tarea del Estado, cuando ve la necesidad de formar a los individuos de acuerdo con sus intereses y a la escuela como un espacio para hacerlo, es lo que Michael Foucault (1999) denominó estatalización, y es allí donde se elaboran y establecen las políticas educativas y dentro de ellas la construcción de una malla curricular (Nielsen.J & Arias.N, 2012).

Tomando como referencia a Stenhouse (1984) con su libro titulado "investigación y desarrollo del currículo" retoma varios autores los cuales sirven de referencia para la realizar su postulación personal, uno de ellos ha sido Tyler (1949 citado por Stenhouse 1984) y su afirmación "uno define un objetivo con la suficiente claridad si es capaz de ilustrar o describir la clase de ***comportamiento*** que espera que adquiera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido" (p.89). Esta afirmación define un objetivo conductual, incluso para Hilda Taba (1962 citada por Stenhouse 1984) realiza una distinción entre objetivo y finalidad[66], reconociendo que el proceso del desarrollo sistemático del **Currículo** basado en el análisis de los enunciados generales de finalidad, para llegar a obtener *objetivos conductuales* más específicos. Con todo ello, una de las razones de Stenhouse (1984) al preferir citarlos ha sido porque considera primero Tyler ofrecen la exposición más clara de los principios básicos implicados, y Taba ofrece la mejor exposición de la relación existente de aquellos principios, con el estudio de **la educación** y con la práctica del desarrollo del Currículo.

66 Las finalidades son enunciados amplios de propósitos e intención: transmitir cultura o desarrollar un modo de vida democrático.

Con todo lo anterior, se evidencia que existe una estrecha relación con la afirmación de Harris (2007) en cuanto al comportamiento, teniendo en cuenta que a lo largo de los tiempos, los hombres y mujeres tanto instruidos como analfabetos no han dudado jamás que las ideas guían el comportamiento. Además, todo en nuestra experiencia nos conduce a la misma conclusión: las actividades están bajo el control de nuestros valores, contenidos e intenciones. Sin proponernos dejar en entre dicho esta convicción, se puede afirmar que la aseveración que son las ideas las que guían el comportamiento, y no al contrario. Considerándose desde una perspectiva materialista cultural, que es uno de los mayores errores de las teorías antropológicas modernas, según Harris (2007): "una **cultura** es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento" (p. 17) y afirmar que en un contexto institucional se pretende formar al individuo según el ethos[67]. A su vez, definido por la sociología como: "el punto de partida de las ideas que conforman el carácter de determinado sistema o escuela de pensamiento", lo que implica moldear su carácter o modo de ser y en el que continuará a lo largo de su existencia.

A su vez este autor retoma a Durham, defensor de la definición ideacionalista de cultura, que agrupa estos hechos mentales en valores, ideas, creencias y otras afines a los "espíritus humanos" bajo el término genérico de «meme[68]», una palabra creada por Richard Dawkins (1976) y retomada por Durham quien la define como "unidad fundamental de información almacenada en el cerebro, transmitida mediante un aprendizaje social y modificada por las fuerzas selectivas de la evolución cultural" (p.18). Este autor considera también los genes y las características del entorno influyen, en la naturaleza y la forma de comportamiento humano, razón por la que el concepto de cultura debe contener ideas,

67 "El ethos al entenderse como un hábito, como un modo de ser, constituye para la tradición griega una segunda naturaleza. Se trata de una creación genuina y necesaria del hombre, pues éste desde el momento en que se organiza en sociedad, siente la necesidad imperiosa de crear reglas para regular su comportamiento y permitir modelar así su carácter".

68 Para Durham, el meme es la unidad fundamental de información almacenada en el cerebro, *transmitida mediante un aprendizaje social y modificada por las fuerzas selectivas de la evolución cultural.*

comportamiento, entorno y genes, deducción que se realiza después de cuestionar si las ideas guían el comportamiento, además la relación entre idea y comportamiento cultural no puede ser solo esa sino viceversa: "No cabe duda de que el comportamiento y las ideas deben verse como elementos de una interrelación. A corto plazo, las ideas guían efectivamente la conducta, pero a largo plazo, es el comportamiento el que guía y da forma a las ideas" (Harris, 2007, p. 26). Lo anterior determina que después de presentar los problemas del postulado, ejemplifica la cultura animal, específicamente el caso de los chimpancés o las hormigas, que tienen organización cultural para el trabajo y sus manifestaciones de alguna forma son de aprendizaje socialmente condicionado. Incluso, el autor se pregunta si acaso tienen ideas similares a las que tienen los hombres, concluye que la **rápida evolución de patrones culturales se ha visto a lo largo de la historia e influye en todo ser vivo.**

Con lo anterior, se establece la relación existente entre la propuesta de Harris (2007), quien define que el aprendizaje es socialmente condicionado, lo que implica un comportamiento conductual y la definición de Stenhouse (1984) de objetivo conductual, resultado del aprendizaje que se espera y su interrelación con la educación y el diseño curricular.

Ahora bien, la cultura, educación y currículo están interrelacionados desde cualquier ángulo que se mire, todos tienen como base fundamental al hombre, las ideas, el comportamiento, la genética y características del entorno o contexto natural. Retomando a Shirly Grundy (1998) y su propuesta de interés Critico Social (Habermas), el cuál indudablemente está implícito en el concepto curricular institucional "reflexiva, critica" y con una prospectiva de "compromiso social, de contribuir en la transformación social hacia un mundo más justo y habitable", pero si analizamos el referente teórico utilizado por algunas de las Instituciones de Educación Superior- IES referentes, nos encontramos con Stenhouse (1984) y su modelo por objetivos y Gimeno Sacristán (1995) quien ubica al currículo en un plano político que más allá de pedagógico y educativo, este término es el reflejo de los intereses propios de una sociedad y en el influyen a su vez intereses políticos, económicos,

sociales y culturales, llevando así a la reflexión puesto que la institución educativa debe determinarse como una institución cultural y social en la cual se cristaliza, contribuye y da seguimiento a un proyecto educativo institucional acorde al contexto.

Es claro que el Estado elabora políticas educativas, tratando de cumplir con su labor "formar individuos social, económica y políticamente viables, según un sistema establecido", de acuerdo con la intervención de organismos internacionales, entre ellas el diseño curricular, para lo que Stenhouse (1984) considera la potencia del modelo relativo a objetivos como un sistema para organizar el pensamiento acerca del currículo y su aplicación en la práctica dentro de las instituciones educativas.

2. Internacionalización del currículo en relación con los procesos academicistas.

En este apartado se parte de la definición del término internacionalización del currículo a partir de estamentos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2012) "un currículo con orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, socialmente), en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros". De este modo se logra comprender que hoy en día el mundo está más interconectado, los academicistas no pueden llegar a pensar en enseñar solamente a los estudiantes que hacen parte de su propia cultura sino que también deben prepararlos y estar preparados para llegar a ser ciudadanos globales. Para ello, se debe tener una mentalidad internacional y desde luego transformar la educación en pro de una sociedad más justa y responsable.

En cuanto a la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje, los primeros pasos que el país debería adoptar son la transformación del currículo de cada IES en un currículo global y el aprendizaje intensivo del inglés y de otro idioma extranjero. El establecimiento de programa de movilidad permitiría a los estudiantes colombianos no solo enriquecer experiencias académicas sino también las culturales y sociales. Ig-

ualmente, la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades colombianas puede mejorar la experiencia de todos. En ambos casos, el contacto con otras culturas puede servir para abrir nuevos horizontes intelectuales y desarrollar modos de pensamiento más tolerantes. Finalmente, la exposición a académicos de otros países trae también la oportunidad de evitar la endogamia que ha sido identificada como una limitación importante tanto de las universidades europeas como en las de América Latina (Salmi.J, 2014, p. 18)

La internacionalización del currículo no tiene que tener en cuenta solo conceptos y términos propios de las disciplinas sino que también deben hacer uso de otro idioma diferente a la lengua materna que realmente no es frecuente implementado por las IES del país según un estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional —MEN y Campaña Colombia Challenge Your Knowledge —CCYK (2013). Es por eso que las Instituciones de Educación Superior- IES deben articular los esfuerzos para implementar el uso de lenguas académicas que garanticen una transversalidad de los procesos académicos, sin olvidar que la internacionalización en la educación superior no solo es evaluada en la gestión sino que también en el impacto y la calidad.

3. Un valor agregado en el factor de internacionalización

A través de convenios específicos entre las Instituciones de Educación Superior- IES nacionales e internacionales se puede demostrar resultados tangibles tales como artículos, capítulos de libros y libros de investigación en coautoría y coedición, investigaciones transversales, participación en eventos y redes académicas a nivel nacional e internacional, intercambios educativos y culturales, incremento de profesores visitantes en las IES, desarrollo de cursos académicos en conjunto, entre otros. El propósito fundamental de los convenios es potenciar el espíritu de cooperación internacional y a su vez fortalecer los grupos y semilleros de investigación tanto de los programas de licenciatura como sus facultades.

Esto indica visiblemente que el plan de estudios y del mismo modo el currículo debe adecuarse para que directa o indirectamente se vea permeado de los beneficios expuestos previamente.

4. Análisis de la distribución de las áreas y cursos académicos de las licenciaturas.

A nivel general los planes de estudio de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras o afines cuenta con siete áreas curriculares, establecida dentro del sistema de créditos académicos, entendidos como un aspecto que tiene en cuenta tanto el contexto, como los perfiles, competencias, naturaleza de los contenidos formativos, la didáctica y las mediaciones. Todo ello aporta información para definir el tiempo que los estudiantes invierten en desarrollar sus competencias.

El objetivo de este apartado es explicar grosso modo las áreas curriculares de algunas y su vez se describirán cuales son los beneficios que trae consigo generar convenios específicos con otras IES.

a. Área de formación pedagógica. Esta área le permite al estudiante apropiarse de los conocimientos pedagógicos teniendo en cuenta que serán licenciados en cualquier lengua extranjera y retomando que sus procesos de práctica pedagógica debe iniciar desde segundo o tercer semestre. De este modo, es un espacio que les ha de permitir a los estudiantes podrán utilizar todas las escuelas del pensamiento, metodologías, técnicas en la educación, comprender la legislación educativa para luego llevar a cabo la enseñanza, el aprendizaje y evaluación de una manera adecuada conforme a los aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos.

b. **Área de formación disciplinar.** Se enfoca básicamente en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la(s) lengua(s) extranjera(s) que es la disciplina central de la licenciatura. El estudiante que será futuro docente debe ser competente comunicativamente a través del fortalecimiento de estrategias de enseñanza y apren-

dizaje en los niveles de lengua (Nielsen.J, 2014) establecidos por estamentos internacionales como el Marco Común Europeo y establecidos específicamente por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en sus políticas de bilingüismo vigentes. Se debe estructurar coherentemente esta área de formación para lograr estudiantes lingüísticamente competentes en la lengua de estudio.

Tanto en el área de formación disciplinar como en el de pedagogía los convenios específicos con otras IES pueden fortalecer significativamente los procesos debido a que en algunos casos se generan modalidades de estudio ya sea en el exterior o al interior del país. Por ejemplo, un estudiante puede estudiar dos años en el programa de licenciatura de origen y luego a través de convocatoria realizan un año en la IES del que se lleva a cabo el convenio y luego regresará a su institución educativa de origen por dos años más para terminar sus estudios y convalidar los cursos académicos correspondientes y así optar por su título de licenciado.

Otra posibilidad se establece cuando el estudiante permanece por cuatro años en su universidad de origen y su último año lo realiza en la IES proponente, esto le permite afianzar lo aprendido e incluso continuar en dicha IES una maestría en educación o afín con el objetivo de no solo optar por su título de licenciado sino que también obtener un grado superior con otra universidad ya sea extranjera o nacional. Para lograr dicha meta es necesario que el estudiante cumpla a cabalidad con el nivel de lengua exigido por la universidad si es el caso de una institución extranjera cuya lengua materna es diferente al español y un promedio ponderado adecuado a las exigencias académicas.

Aunque existen efectos positivos en la internacionalización del currículo es importante señalar el planteamiento de Prieto y otros (2014) "en el caso colombiano, las dobles titulaciones no cuentan con una reglamentación específica por parte del MEN" (p.180) por tal motivo, antes de recurrir a generar convenios de doble titulación es necesario elevar una consulta a la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad y de este modo revisar la viabilidad para la convalidación.

Muchas veces se puede tornar costoso pero varias de las IES ofrecen becas parciales y/o totales dependiendo del desempeño del estudiante y/o los rubros económicos de cada una de las universidades.

c. Área investigativa. Conformada en su gran mayoría por los consultorios pedagógicos, seminarios de grado e investigación, competencias comunicativas y cursos académicos relacionados con producción investigativa para fortalecerla, este último siendo sumamente necesario para la transformación en la educación puesto que la educación no debe limitarse a impartir conocimiento sino que a ser actor activo del proceso a partir de la consolidación de información para transformarla en producciones académicas investigativas tales como: libros, artículos entre otros. El estudiante aprende algunas técnicas de redacción de documentos investigativos tomando como referencia las líneas de investigación propuestas por las IES para luego optar por las opciones de grado establecidas en las IES conforme a los Acuerdos firmados.

Cuando el estudiante hace parte activa buscando la oportunidad de ser estudiante visitante de las IES con las que se cuenta con convenios tiene la oportunidad de vincularse rápidamente a un contexto diferente al acostumbrado. Es por eso que se trae a colación un ejemplo que ha de generar impacto en la comunidad académica. Hacer un semestre o dos en una universidad en este caso extranjera cuya lengua de origen es distinta al español le permitirá aprender herramientas básicas de la lengua y a su vez recibir un certificado de dominio, además logrará generar una primera indagación sobre el contexto en donde esta inmerso.

De este modo, el estudiante al llegar nuevamente a la universidad de origen para afianzar la información, la IES puede revisar sus notas obtenidas y asignarle un(a) asesor(a) quien le ayudará a través de herramientas especificas a redactar un documento investigativo de acuerdo con los estándares exigidos. Esto puede llegar a culminarse con éxito a través de homologación de cursos académicos e incluso, se

podrán realizar publicaciones e investigaciones en conjunto conforme a los artículos de las investigaciones realizadas por las IES como bien lo plantea Salmi (2014).

Dentro de estas dimensiones de cambio que transforman el ecosistema en la cual funcionan las instituciones de educación superior (EIS), aparece la internacionalización de la educación superior como dinámica que impacta fuertemente la manera en que se desempeñan el aprendizaje y la investigación hoy en día (p.17).

d. Área de formación electiva libre. Se encuentran algunos cursos académicos determinados por bienestar universitario u otros departamentos que lideran el área. Al parecer, se ha creado con el fin que los estudiantes puedan participar en otras actividades que les ayudan a fortalecer las dimensiones físicas, personales, sociales y profesionales a través del deporte, el arte que incluyen las danzas y pintura, la tecnología usado adecuadamente de las TIC e incluso humanísticas que permiten comprender las manifestaciones del ser humano y su entorno.

e. Área de formación electiva no disciplinar. Los estudiantes tienen la oportunidad de inscribir los créditos en cursos académicos que ofrecen otras facultades de la IES conforme a los planes de estudios propuestos en otros programas de la universidad colombiana. Este tipo de electivas le han de permitir al estudiante relacionarse con una comunidad académica disciplinar diferente a la que pertenece a partir de temas diversos que no tienen que llegar a ser propios de su disciplina pero envuelven problemáticas sociales, culturales y naturales actuales.

f. Área de formación ética y humanística. Cada IES cuenta con su propio modelo pedagógico y percepción de la educación "ideal", es por eso que el estudiante tiene la oportunidad de aprender sobre la misión, visión y principios de su IED de origen. Este espacio académico promueve la reflexión crítica sobre la con-

cepción de ser humano a partir de un enfoque formativo hacia la transformación social.

Área de formación electiva disciplinar. Cuenta con cursos académicos de dos (2) a tres (3) créditos académicos cada una, muchas veces el estudiante tiene la oportunidad de seleccionar cuatro (4) cursos de las cinco (5) propuestas. En el momento previo de firmar convenios específicos con otras IES nacionales y/o internacionales se debe revisar si los cursos académicos de formación electiva disciplinar están encaminados a fortalecer el nivel de dominio de lengua, en este caso los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras.

En su gran mayoría los cursos académicos parten de la explicación teórica pero los cursos académicos deben prepara a los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras para lograr un nivel de dominio adecuado. Un ejemplo especifico se encuentra en que los estudiantes de licenciatura que se encuentran en segundo o tercer año académico deben demostrar un nivel adecuado en B2 a través de un examen internacional en el caso de inglés el *First Certificate in English*- FCE (University of Cambridge- ESOL Examinations, 2008) que se ha definido por el Marco Común Europeo de Referencia - MCER como uno de los exámenes estandarizados de acuerdo a la Universidad de Cambridge y adaptado establecido por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (ver imagen 1).

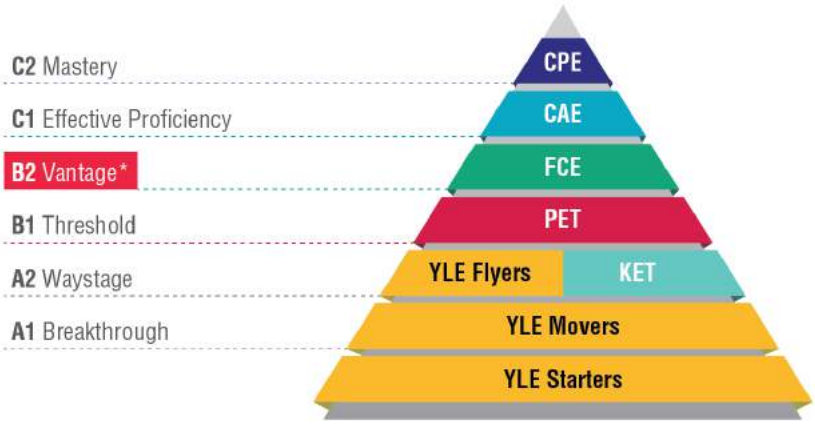


Imagen 1. Nivel de dominio de lengua exigido a los estudiantes de la licenciatura en inglés relacionándolo a partir de las pruebas internacionales. Diseñado por la autora

Ahora bien, para lograr ejecutar convenios con IES extranjeras angloparlantes los estudiantes deben contar un examen estandarizado, es el caso del *International English Language Testing System* - IELTS académico. Es por eso que los administradores educativos de las IES deben buscar la forma de afianzar resultados satisfactorios en sus estudiantes para presentar el examen exigencia académica para lograr la vinculación con la universidad extranjera. Algunas estrategias pueden generarse a través de rubricas de evaluación (ver anexo 1). Esto es un paso que ha de servir para fortalecer el nivel de inglés porque según los datos estadísticos de Consejo Nacional de Educación Superior CESU (2014) "el bajo manejo del inglés, lo limita en gran medida a la ejecución de diversas estrategias y acciones que pueden contribuir a la internacionalización de la educación superior".

Es evidente que los requisitos implementados en los convenios con IES angloparlantes exige un el dominio del inglés a través no solo de una nota estipulada dentro del plan de estudios sino que también por medio de un certificado internacional con puntajes que oscilan mínimo en cinco punto cinco (5.5) para estudiar el pregrado y un puntaje total seis punto cero (6.0) o seis punto cinco (6.5) para estudiar una maestría.

Para una mayor comprensión en la imagen 2, se explica a que equivale el puntaje exigido por las IES extranjeras y la comparación entre los diversos exámenes internacionales en inglés que existen en la actualidad.

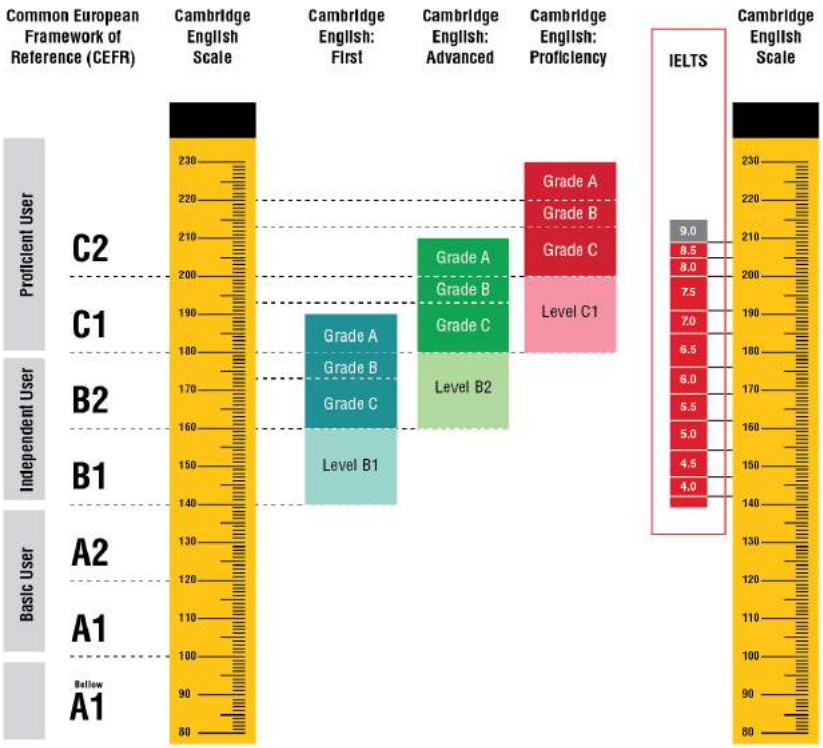


Imagen 2. Escala de los exámenes internacionales de acuerdo al nivel de dominio de la lengua. Tomado de (Cambridge University, 2015) y adaptado por la autora.

d. Calidad y perfeccionamiento académico según los parámetros establecidos a nivel nacional todos los estudiantes universitarios en Colombia deben tener conocimiento de una segunda o tercera lengua dependiendo del caso. Los convenios específicos con IES extranjeras generan beneficios para lograr la meta propuesta por el MEN. El primero de ellos,

es generar cursos de inmersión para fortalecer el uso de la lengua extranjera y como segunda instancia los estudiantes podrán homologar los niveles de lengua extranjera de acuerdo al puntaje obtenido. Si bien es cierto la gran mayoría de IES cuentan con institutos de lengua dentro de sus campus universitarios.

En definitiva los convenios específicos con IES nacionales y extranjeras permiten a los estudiantes aprender vinculándose a diversos contextos e incluso desarrollando otro idioma evitando así la brecha del lenguaje "aunque internacionalmente es recomendado el bilingüismo y hasta el aprendizaje de un tercer idioma para fortalecer las base de las sociedades del conocimiento los países latinoamericanos se han quedado atrás, lo que limita las oportunidades de fructíferas alianzas estrategias para las universidades de la región y de la movilidad más dinámica para sus estudiantes" (Salmi.J, 2014, pp. 20-21).

Los convenios específicos con IES e incluso con otras entidades buscan no solo el beneficio para los estudiantes de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras sino también para los profesores y estudiantes de otros programas académicos y facultades de la IES, algunas IES extranjeras cuentan con programas como *International Partners Scholarship* que disminuyen los costos.

Implicaciones pedagógicas

A continuación se describirá brevemente a partir de unos planteamientos el proceso llevado a cabo para la construcción de una propuesta educativa para las licenciaturas en lenguas extranjeras de las IES, a partir de los estándares nacionales e internacionales que atañen todos los factores establecidos en el Consejo Nacional de Acreditación, en sus siglas CNA en especial el Factor 4 denominado "visibilidad nacional e internacional"

Partiendo de ese análisis curricular, la universidad elabora su propuesta dentro de su propio **Ethos**, pero con los lineamientos del MEN. Hasta la fecha se relaciona a partir de créditos académicos como unidad

de medida y se encuentra en proceso de direccionamiento por competencias con estándares internacionales, con el objetivo de medir en términos de conocimiento lo aprendido, buscando que el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento y el docente un facilitador del proceso educativo para satisfacer las necesidades propias del contexto.

Valga la pena mencionar, que en la competencia se pueden desprender los cursos que brinden pautas para formular y gestionar los currículos desde el reconocimiento de las problemáticas concretas del país y del mundo; y, desde la formación integral sustentable y la generación de conocimiento para lograr mayor impacto en el mejoramiento de la calidad de vida, así el apoyo de las Oficinas de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales es fundamental para cada una de las facultades de las IES porque se debe:

- Generar una cultura de la flexibilidad académica coherente a través de diálogos entre los programas, disciplinas, actores y saberes que le permiten crear ambientes colaborativos entre las dos universidades y conocer los procesos educativos desde perspectivas diferentes.
- Fortalecer la cultura de la autoevaluación en los que se logra evidenciar la transversalidad, pertinencia, flexibilidad y transparencia de los procesos curriculares sin dejar a un lado el respeto por la identidad cultural.
- Unificar referentes teóricos, metodológicos y prácticos sobre las concepciones y prácticas curriculares entre las universidades con el fin de facilitar la movilidad internacional entre programas académicos, facultades y proyectos educativos institucionales colombianos e internacionales.
- Orientar de forma constante a las facultades y programas académicos, sobre los componentes, enfoques, pautas y rutas académicas para la formulación y gestión de los currículos hacia la calidad educativa, con visión flexible y sistémica.

- Establecer un diálogo directo entre universidades con el fin de evitar intermediarios como las agencias de viajes pues este tipo de situaciones han generado descontento muchas veces entre las instituciones académicas.

Finalmente, los aspectos fundamentales que deberían ser tomados en cuenta, para que la formulación y desarrollo curricular comporte la cultura como sustrato y mediación en función de los propósitos formativos se relacionan en la siguiente gráfica:

Contexto →
- Sujeto (Estudiante, Docentes, Directivos, Decanos, padres de familia, etc.)
- Global.
- Local-regional.
- Institucional

Propósitos →
- Formación
- Metas
- Perfiles
- Sujeto de Salida. En sus diferentes dimensiones.

Fundamentos →

- Epistemología, filosofía,
- Antropología,
- Psicología.
- Ético, axiológico-político
- Sociológico.

Implementación →

- Procesos Enseñanza-aprendizaje
- Procesos académicos
- Procesos administrativos.
- Definir estrategia de implementación.
- Decisión, estrategias de que acciones vamos a hacer.

Plan de Estudios →

- Contenidos
- Horas-Créditos
- Metodología.
- Recursos.
- Sistema de evaluación.

Evaluación curricular → Definir estrategias para hacerle el seguimiento.

Pedagógico →
- Enfoque pedagógico
- Apuestas didácticas.
- La pedagogía didáctica atraviesa la propuesta curricular.

Referencias Bibliográficas

Cambridge University. (2015). *Cambridge English Language Assessment.* Retrieved July Sunday, 2015, from Cambridge English Organization: http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-scale-institutions.png

Campo.M. (2014). Prólogo. In S. e. al, *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 9-12). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

CESU. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz.* Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior.

Coronado.F. (2010). Del ejercicio reponsable de la autonomía curricular universitaria. In Coronado.F, *Curriculos redimensionados* (pp. 9-13). Bogotá: Universidad de la Salle.

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene.* United Kingdom: Oxford University Press.

Foucault.M. (1999). *Estrategias de Poder.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo.* Madrid: Ediciones Morata.

Harris, M. (2007). *Teorías de la cultura en la era postmoderna.* Barcelona: CRITICA S.L.

MEN & CCYK. (2013). *Estudio sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia y modernización de indicadores de internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.* Bogotá: MEN .

MEN. (2010, Abril 20). *Ministerio de Educación Nacional.* Retrieved Julio 10, 2015, from Articulos y Decretos: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Nielsen.J & Arias.N. (2012). *Análisis crítico sobre los referentes teóricos de Stenhouse y Harris.* Bogotá: inédito.

Nielsen.J. (2014). Una revisión de las estrategias que se usan para la enseñanza de las lenguas en programas de licenciatura. *Entramados: educación y sociedad*, 293-311.

OCDE. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación supeiro en Colombia 2012.* Bogotá: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Prieto et. al. (2014). Internacionalización en casa. En Salmi.J, *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 159-191). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .

Sacristán.G. (1995). *El curriculo, una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.

Salmi.J. (2014). El desafío de pensar una política de insternacionalización de la Educación en Colombia. En Salmi. e. al, *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación supeior en Colombia* (pp. 17-26). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Stenhouse.L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

University of Cambridge. (2008). *The official Top Tips for FCE.* Cambridge: Cambridge Printing Services Ltd.

University of Cambridge- ESOL Examinations. (2008). *First Certificate in English.* Cambridge: Cambridge ESOL .

Anexo 1. Writing process in IELTS. Creado por la autora.

WRITING PROCESS IELTS- RUBRIC

Student´s name: _____
_____ **Date:** _____

Criteria	**Performance levels**	Strong		Moderately Strong		Average		Weak	
		CO	Self	CO	Self	CO	Self	CO	Self
Introduction	I introduced the topic in a clear, lively and interesting fashion.								
Description of facts	I focused on the important facts about the subject. I supported them with explanations examples, photos, pictures, maps or diagrams. Besides, I presented information that has been organized in a clear and understandable way.								
Grammar and formal presentation	My spelling, punctuation and grammar on the writing assignment are accurate. My writing assignment is neatly typed or handwritten.								
Conclusion	I concluded with an interesting and brief summary of the presented information.								
References of sources	I included information from several sources and I made complete references of them. I presented information in an objective way rather than expressing a particular viewpoint.								

Along this activity I took action towards: _____
_____
_____

Professor´s comments: _____
_____
_____

Capítulo 26

Impacto del plan lector en la formación del pensamiento crítico para un enfoque global

María Carolina Restrepo Builes[69]
Universidad Católica Luis Amigó

Resumen

Este articulo hace parte de un proyecto de investigación que se basa en la construcción fundamentada de la revisión literaria sistemática, la cual busca indagar por el impacto del plan lector en la formación del pensamiento crítico para un enfoque global en el Departamento de Idiomas de la Universidad Católica Luis Amigó . Esta investigación se aborda desde el enfoque cualitativo, con la utilización de la técnica de revisión documental. Lo anterior, se sustenta en el arte del rastreo bibliográfico del tema y por medio del análisis de producciones investigativas, de tesis de maestría y doctorados, textos reflexivos, artículos de reflexión y revisión, con el anterior ejercicio se busca adquirir datos relevantes que permiten indagar sobre las percepciones que tienen los docentes frente a la lectura y los procesos didácticos con relación al plan lector dentro y fuera del aula de clase y como esto permea el proceso de lectura de los estudiantes de la universidad en cada una de sus disciplinas.

Palabras clave: docente**,** estrategias educativas, lectura, pensamiento critico

69 Especialista en Gestión Educativa. Universidad Católica Luis Amigó. Correo: maria.restrepobu@amigo.edu.com

Abstract

This article is part of a project research based on the grounded construction of the systematic literary review, which seeks to understand the Impact of the reading plan in the formation of

critical thinking for a global approach in the English Department of the Catholic University Luis Amigó. This research is approached from the qualitative method, with the use of the document review technique. It is based on the art of bibliographic tracking of the subject and through the analysis of research productions of master´s and Ph.D dissertations, reflective texts, reflection and review articles, with this following exercise we will seek the relevance data that is required and allows to investigate the teacher´s perceptions regarding reading and teaching processes in relation to the reading plan in the classroom or even out of it and who it could move the students in their reading process while they are studying their career or apply it in their life.

Keywords: teacher, educational strategies, reading, perception.

Introducción

Como objetivo "comprender la relación entre las percepciones de los docentes frente a la lectura y las estrategias educativas para desarrollar el plan lector en inglés en la Universidad Católica Luis Amigó."

Este estudio tiene como fin, en los cursos de inglés con relación al proceso de lectura, indagar si los docentes lo conciben en sus prácticas pedagógicas como un ejercicio permanente, orientado a educar a los estudiantes a leer de forma extensiva y acercarse a los libros físicos o virtuales para afinar su pensamiento, sus opiniones y posturas frente a las temáticas estudiadas y al uso del lenguaje o simplemente a promover el placer de leer; conduciéndolos a que desarrollen procesos de comprensión e interpretación de manera que la interacción entre el texto y el lector lleve a la generación de nuevas formas de ver el texto y al fortalecimiento de lectores en lengua extranjera. Además, comprender las percepciones que tienen los docentes frente a la lectura y al plan lector;

en aras de reestructurar las estrategias educativas al plan lector.

Se realizó la revisión literaria en el repositorio de la base de datos de Scielo, Scopus, Redalyc, Ebsco, así como otras publicaciones académicas sobre la temática referenciada en relación a las percepciones frente a la lectura y las estrategias educativas que utilizan los docentes para identificar los aspectos de mejora y así fortalecer el programa de lectura en el Departamento de Idiomas en la Universidad Luis Amigó. Desde esta perspectiva se puede detallar cómo las investigaciones encontradas se han aproximado al tema mencionado; de aquí, que los referentes teóricos en los que se basará este estudio serán: docentes, estrategias educativas, lectura, percepción, plan lector.

El concepto de lectura se comprenderá desde algunas posturas teóricas como la de: Pennac, D. (2004) quien expresa que: "la lectura constituye una herramienta fundamental en el desarrollo cognitivo, comunicativo e interpretativo del ser humano. La lectura educa, permite ampliar la diversidad de temas de conversación, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, entre muchos otros aspectos. Leer es una valiosa fuente de información, de cultura, del mundo de la ficción, de la fantasía y de la realidad". (p.13)

En esta misma línea de ideas Ezquerro, A. M., & García, A. M. (2019). Proponen el siguiente trabajo: "La lectura en los actuales contextos de educación social: Claves desde la formación literaria" considerando la importancia de la lectura caracterizada actualmente por la hibridación de tradiciones, géneros y temas, formando lectores expertos con un método de cooperación interpretativa llevando al lector a que desarrolle una intervención colaborativa en el otro estimulando la reflexión conjunta. Por lo tanto, se llega a la conclusión que la relevancia de la lectura es el poder que tiene esta sobre el desarrollo social y personal, formando ciudadanos críticos capaces de interpretar y, por ende, discernir. (p. 33)

Es por esto que el proceso de aprendizaje, en lo que respecta a la lectura está relacionado con las estrategias educativas según Munita, F.

(2016) dando cuenta de unas estrategias educativas para la comprensión de textos. Una propuesta en el aula donde la lectura es el medio principal para el conocimiento con ayudas didácticas para la comprender textos.

La expresión utilizada por Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. (2011) estrategia educativa, con la cual propone como el estudiante aprende de manera activa y reflexiva de acuerdo a lo que le enseña su maestro. Teniendo claro que no son las estrategias las cuales enseñan sino más bien como el maestro las utiliza y a su vez como las aplica el estudiante llevándolo a ser autónomo en su propia didáctica.

En síntesis, la formación de lectores es un tema fundamental que busca la interacción crítica e interpretativa con los diversos textos. Esta formación de lectores se relaciona con la práctica pedagógica y didáctica desde las posturas que tienen los docentes frente al texto y como este es capaz de perfilar los conocimientos de sus alumnos, tomándolos en consideración para favorecer la adquisición, afirmación y enriquecimiento de los mismos.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará acerca de los fenómenos que los rodean profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Sampieri, Collado y Lucio 2014: 170-191). Las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva emic o del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana.

El método que fundamenta esta investigación será desarrollado a través del estudio de caso; dicho método abarca diversidad en fuentes

y técnicas de recolección de información. Cebreiro López y Fernández Morante enfatizan esta cuestión cuando afirman que: «Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos» (Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 666) que permita observar las transformaciones que los participantes han tenido desde su práctica; para ello, se trabajará la recolección de datos e información con técnicas e instrumentos tales como: la entrevista, la observación, el cuestionario y el grupo focal.

Para el desarrollo metodológico de esta investigación se trabajarán tres fases que lleven al logro de los objetivos propuestos a saber: fase uno, donde se llevará a cabo el ejercicio de indagación y exploración; fase dos, tendrá como fin el estudio detallado y analítico de los datos ofrecidos por los participantes a través de la construcción de sentido y discurso de lo planteado en sus prácticas pedagógicas y didácticas con la estrategia de lectura. Una tercera y última fase, consiste en la elaboración de los informes y productos finales para compartir con la comunidad.

Para el proceso de análisis documental, se creó una matriz, con las siguientes categorías de análisis: título del artículo, autor, año, revista, información de la revista, palabras claves, problema de investigación, objetivos, tipo de investigación, método, descripción, instrumentos utilizados; la revisión de la literatura se realizó en la base de datos del repositorio de Scielo, Scopus, Redalyc, Ebsco, así como otras publicaciones académicas, entre ellas, los informes reflexivos y capítulos de libros.

Marco Teórico

El marco teórico se fundamenta en temas pertinentes a el impacto del plan lector en la formación del pensamiento crítico para un enfoque global y como este genera un cambio en las percepciones de los do-

centes frente a la lectura y sus procesos didácticos, por lo tanto, se hace un compilado de referentes teóricos contemporáneos que aporten con investigaciones relacionadas a la *importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje, y la percepción de los docentes.*

Importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje

El rastreo de las publicaciones encontrados en los diferentes contextos del ámbito educativo, denotan la importancia sobre las percepciones que tienen los maestros frente a la lectura y las estrategias educativas que utilizan, Por consiguiente, se presentan diversos artículos de reflexión que aportan a la revisión temática; entre ellos está Guerra García, J., & Guevara Benítez, C. Y. (2017), en su investigación "Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios" resaltan como la lectura es la interacción entre el texto y el lector, creando una comunicación directa y el uso de diversas estrategias de lectura llevándolo a comprenderlo en su totalidad. Así mismo Álvarez, M. S. (2011), destaca en su investigación "la experiencia de la lectura a la educación literaria" y cómo esta hace que se genere la construcción de la identidad personal y de qué manera el desarrollo integral del individuo contribuye a formar lectores autónomos y libres sin afectaciones personales ni familiares. También, Benavides Cáceres y Sierra Villamil (2013) atienden a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura autónoma y real de los estudiantes. En esta misma medida, Metaute Paniagua, Flórez Osorio, Rúgeles Contreras y Castaño (2018), mencionan la importancia de los métodos de enseñanza dentro de los procesos formativos de los estudiantes, por tanto, se hace necesario recurrir a los elementos que faciliten la inserción de los estudiantes al contexto social.

En este orden de ideas para Colomer (2009, p. 19), el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores: el lector, el texto y el contexto; la relación entre estos tres factores influye en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades en y

fuera del aula. Por esta razón, se torna indispensable indagar y encontrar conocimientos, por un lado, y procedimientos de valoración, por otro, que permitan obtener una comprensión más adecuada de las dificultades que aparecen al evaluar la comprensión de la lectura. También Agudelo Aguilar, C. I., Arango Barrera, D. Y., & Aristizábal Zuluaga, S. M. (2019), exponen la lectura como una experiencia que conlleva a los estudiantes a trascender en su vida desde la dimensión subjetiva hacia la colectiva y que sea esta un canal de participación ciudadana en sus contextos escolares y comunitarios; Eco, U., Spalas, M., & Ionescu, C. M. (1991), al igual, aclara que el lector debe tener conocimiento previo de lo que tratará el texto, así como el tipo de lenguaje que utiliza. El lector realiza la interpretación iniciativa del texto dependiendo del contexto.

Entre tanto, Sierra, A. S., Rengifo, O. S., Pinzón, B. Y. G., Arciniegas, C. E. M., Guzmán, A. E., Castellanos, D. Q., ... & Ramírez, M. L. (2015), describen desde el ámbito universitario como la lectura hace su contribución para reconstruir la historia y que este les permita interactuar con el conocimiento, el ambiente académico, la construcción de su ser profesional y con la relación con otros. Por otra parte, Estienne, V., & Carlino, P. (2005) aporta con un trabajo relacionado con la enseñanza de la lectura en la universidad, una responsabilidad compartida, que conlleva a pensar de qué manera es posible participar en acciones tendientes a abordar la lectura desde el punto de vista pedagógico en el ámbito universitario. Sumado a esto, se encuentra Ullastres, Á. M. (2005) aclarando que no se puede dejar de realizar lecturas planificadas en la programación de cada asignatura desde el ámbito educativo sea nivel escolar o universitario, esto moviliza las capacidades y competencias en los estudiantes y a partir de ello se crean momentos de lectura dentro y fuera del aula de clase, las cuales pueden en cualquier momento ayudar al cambio educativo.

El éxito en el ámbito educativo no es el objetivo final ni único de la lectura, tal vez el propósito fundamental del acto lector sea establecer relaciones entre lo que está escrito, lo que se sabe y lo que hay que hacer. Millán, J. A. (2001), por esto es que Mendoza y Molano (2015),

proponen "la lectura como principal vía para acceder a la cultura y al pensamiento humano, debe constituirse en un elemento esencial en la formación integral de cualquier área del conocimiento" (p. 113). Resulta conveniente presentar en forma sucinta el modelo de Goodman, K. (1996) -teoría transaccional socio psicolingüística- como un enfoque alternativo para comprender la práctica de lectura como proceso de búsqueda construcción de significado. Para Flores Guerrero (2016), quien atribuye la utilidad de la lectura en beneficio del desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para desarrollar sus habilidades, a través de la praxis académica y social. El trabajo pedagógico a partir de proyectos de aula, si flexibiliza las prácticas pedagógicas y reconoce la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas, constituye una estrategia definitiva para la seducción de los niños y los jóvenes hacia la lectura. La lectura de textos breves, como los mini cuentos, garantizan la experiencia de la interpretación crítica en cualquier contexto educativo así lo hace comprender, Valencia, F. J. (2008, p. 105).

A manera de síntesis, la importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje y con un énfasis en lectura de una lengua extranjera (el inglés), requieren del diseño contextualizado y pertinente de escenarios, estrategias donde el estudiante tenga experiencias significativas con el idioma; por lo tanto, los docentes deben transcender el uso de material y considerar cuales son los aspectos fundantes de los mismos, lo pedagógico y lo didáctico, y como estas se combinan para crear un escenario donde se trascienda la excusa de la lengua objeto y se llegue a usar el idioma como herramienta de crecimiento, de opinión y expresión. Para que esto ocurra es fundamental el proceso de reflexión y de praxis del maestro acompañante del aula.

Percepciones de los docentes

La relación entre pensamiento y acción no es una relación lineal como lo han demostrado numerosos estudios sobre el «Pensamiento del Maestro" Clark (1988) y sobre la distancia entre las percepciones expuestas y las teorías de acción de Bru (2002), aunque la interacción entre las

percepciones y la práctica docente está fuertemente documentada por Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999); Murray y McDonald (1997). También Zabalza (2009) en sus trabajos registra ideas, percepciones, teorías de acción y prácticas a través de los diarios y bitácoras que de cierta manera relacionan las investigaciones mencionadas.

Teniendo en cuenta el punto de vista de los anteriores autores, es necesario hacer referencia al concepto de las percepciones de los docentes frente a la lectura y todo lo que enseñar implica; por ello es importante tener en cuenta las competencias que tiene el docente y las que debe desarrollar en sus estudiantes; de acuerdo con todo esto, se suma a cómo los docentes creemos que debemos enseñar a leer entorno a las percepciones. En consecuencia, las percepciones se desarrollan durante períodos largos de tiempo y se manifiestan en la enseñanza de la lectura a través de la manera como el docente imparte la clase, donde se observa una progresión de respuestas afectivas. Green (1971) y Rokeach (1970), creen que los sistemas de percepciones se someten al cambio y reestructuración cuando el docente evalúa sus percepciones acordes con las experiencias. "Los sistemas de creencias son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y re-estructuraciones, a medida que los invalenciaividuos evalúan sus creencias con sus experiencias", Camps (2002), Crux (1989) & Fazio(2005). Por consiguiente," las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica."

En esta línea de ideas, Díaz Barriga, F. (2005) "Si algo puede describir la época actual en esta perspectiva es considerar que, en cuanto a las posibilidades de enseñanza, la tarea docente se encuentra caracterizada por gran oferta de opciones y diversas exigencias" (p. 1). Granado, C., & Puig, M. (2014) en su investigación sobre "¿Qué leen los futuros maestros y maestras?" hace referencia al docente como sujeto lector y sus relaciones entre las prácticas lectoras y las percepciones que generan los maestros en el momento de hacer lectura frente a sus estudiantes en el aula de clase y como esto ayuda a que en un futuro el libro sea leído o no.

Entre tanto, Larenas, C. H. D., Bruce, L. E. J., & Martínez, A. C. N. (2011), señalan que las percepciones son como los ladrillos que com-

ponen el edificio de su conocimiento y a su vez indica que el conocimiento humano está constituido en su mayor parte por percepciones y en muy poca medida por verdades o certezas; esto revela que las actuaciones humanas en su mayoría son motivadas por los sistemas de percepciones que se poseen, Chocarro-de Luis, E., Sobrino-Morrás, Á., & González-Torres, M. C. (2014), definen las percepciones como aquellos puntos de vista que no son elaborados conscientemente por cada docente, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace; es decir, las percepciones promueven la conducta del docente, se forman desde las ideas que comprueba a través de la experiencia personal y lo que se efectúa es una elaboración mental de la realidad que envuelve al sujeto.

Las percepciones se muestran en dos grandes grupos: una afín con la actitud asumida hacia la lectura y la actitud como esta se enseña; y la otra como en torno a la asignatura que se enseña y hacia la enseñanza y aprendizaje de la misma. Estas actitudes y dichas visiones se amplían a lo largo de la vida y provienen de la experiencia, ningún sujeto nace aprendido. Las percepciones tienen una base de experiencia, Kato, L., & Sayuri, J. (2015), las cuales son preconceptos o premisas que las personas poseen acerca de lo que consideran verdadero. "Las percepciones a diferencia del conocimiento proposicional, no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones básicas en el proceso de aprender a enseñar" (Vaillant 2010:323).

A manera de síntesis y para concluir la percepción de los docentes, Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005), sugieren unas pocas características del conocimiento de la materia de los profesores que influyen en la enseñanza; en este trabajo se aducen, en primer lugar, un conjunto de razones por las que es relevante el conocimiento de la materia en la formación del profesorado. A su vez refieren su investigación a las percepciones del profesorado por medio de dos pilares, el primero hace referencia a que las percepciones dependen de las evaluaciones afectivas y personales. El segundo pilar habla sobre las percepciones como asuntos que son más discutibles que el conocimiento.

Es importante entonces hablar del docente y cómo este interfiere en la relación de la lectura con el lector, recordando su pasado, donde se reconocía por ser propiciador del conocimiento y, al mismo tiempo, facilitador de las relaciones que se entretejían en el aula de clase; caracterizado por ser un docente en constante cambio y resignificación de las prácticas educativas. Por ello es importante tener en cuenta las competencias que tiene el docente y las que debe desarrollar en sus estudiantes; de acuerdo con Díaz Barrigas (2005), "Si algo puede describir la época actual en esta perspectiva es considerar que, en cuanto a las posibilidades de enseñanza, la tarea docente se encuentra caracterizada por gran oferta de opciones y diversas exigencias" (p. 1). Para Young & Shaw (2014), la labor del docente en la universidad es compleja, y por tanto definir lo que se entiende por calidad es aún más complejo; por ello, la calidad de la docencia se encuentra relacionada con el adecuado proceso de aprendizaje de los educandos, y por ende con la formación de los docentes en su campo disciplinar. En este orden de ideas, Orellana-Fernández, Merellano-Navarro y Almonacid-Fierro (2018), presentan al docente de educación superior como agente que debe conocer las exigencias académicas del estudiantado y comprender sus individualidades.

En esta línea de revisión de la literatura, Monereo y Domínguez (2014) validan como el docente que enseña en educación superior tiene un perfil diferente a otro docente que este inmerso en educación básica o infantil; mientras que Torra et al. (2012), comprueba los rasgos de identidad de los docentes y sus competencias y además verifica que tenga sus funciones claras, su manera de conceder su conocimiento y como este evalúa a sus estudiantes adicional a esto como maneja su praxis. Continua en su investigación, Herrera, B. S., Montoya, I. A., & Montoya, L. A. (2013), adjudican la posibilidad de transformar al docente universitario en un asesor educativo, aun cuando la realidad del contexto, las políticas y las reflexiones teóricas se encuentren en doble vía, debido a la falta de estructuración y organización en las políticas públicas que hacen más lento los procesos académicos. También, Tapia Ccallo, V. V., Mamani, T., & Marino, F. (2017), hacen referencia a las creencias pedagógicas como un proceso de enseñanza de los docentes en

educación superior, que promueve el aprendizaje y acentúa las diferentes maneras de abordar los métodos de enseñanza como estrategias formativas; no obstante, Tunnermann Bernheim, C. (2013) aclara que

> (…) para que la educación superior juegue ese rol estratégico que hoy día se le reconoce, ella también necesita emprender, (…), 'la transformación más radical de su historia', a fin de que sea más pertinente a las necesidades reales del país y eleve su calidad a niveles internacionales aceptables. (p.4).

Finalmente, es necesario abordar en la revisión de la literatura las estrategias educativas que utilizan los docentes para desarrollar en los estudiantes la competencia referida a la lectura, como proceso formativo que genera autonomía y reflexión por parte del estudiantado. Para ello Fumero, F. (2009) plantea unas estrategias educativas para la comprensión de textos mediante la propuesta de investigación acción participativa donde la lectura continua siendo la protagonista en el aula de clase y como la lingüística aplicada ha sostenido su incursión en el campo de la didáctica permitiendo que la comprensión de los textos sea más real. Así mismo Carrasco plantea la estrategia educativa, como todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. Dicha estrategia, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje" (Carrasco, 2004, p. 83).

Es entonces, como se hace mención a las investigaciones referidas a los métodos de enseñanza a partir de las estrategias educativas; entre ellas la de Peralta, W. M. (2015), y como los estudiantes van a desarrollar las habilidades que les permitan realizar y continuar su proceso y que lo lleve a crear su propia necesidad de desarrollar y aplicar estrategias de aprendizaje sin ayuda de su maestro. De acuerdo a lo anterior, utilizar una estrategia didáctica, supone algo más que el conocimiento y la utilización de procedimientos en la resolución de una tarea determinada; para ello, es necesario reflexionar sobre la manera de enfrentarlas, superando metodologías tradicionales que llevan a realizar diversas actividades. Es entonces como la actual necesidad de dar solución a los desafíos de la calidad y la equidad deben reflejarse en métodos de en-

señanza y estrategias educativas, los cuales desarrollen en los discentes funciones cognitivas, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes que le permitan transversalizar el conocimiento en diferentes situaciones de la vida.

Discusión

A partir del análisis y revisión sistemática de literatura de las investigaciones, se halló contribuciones que fortalecen los objetivos de la investigación de este artículo en particular y se confirma la relación entre las estrategias educativas y las percepciones utilizadas por el docente en el aula de clase para ayudar a mejorar la lectura en los estudiantes de educación superior.

En este orden de ideas se pueden apreciar algunos aspectos relevantes tales como:

> La experiencia de la lectura hace que los sujetos ingresen en una trama compleja de significados y voces, donde lectores y escritores dialogan y navegan por la cultura de manera dinámica, a lo largo de la historia, entre lo residual y lo emergente (Sardi, V. 2014), entre lo propio y lo ajeno. Algunos autores coinciden en la importancia de trabajar en las diferentes carreras, temática en torno a los procesos de lectura, caminos que permiten adentrarnos en el conocimiento y se debe convertir en parte primordial de la formación integral de cualquier disciplina.

El problema que se da día a día en las aulas de clase es la falta de tiempo para poder asumir el reto de cumplir con las tareas desde las diferentes disciplinas, es decir, se necesita la organización de las estrategias educativas adecuadas y coherentes con las temáticas planteadas en los diferentes cursos.

Se puede considerar la búsqueda desde diferentes posturas teóricas tanto de orden tradicional como contemporáneo, entre ellos Pennac, D. (2004), Ezquerro, A. M., & García, A. M. (2019), Eco, U., Spalas, M., & Ionescu, C. M. (1991), Zuluaga, S. M. (2019) que concretan la lectura desde diversas visiones las cuales permiten comprender que se

debe ir más allá de la lectura de un texto, es decir, se necesita entonces la interpretación para lograr una posición frente a los problemas que nos plantea la vida, tanto personal como profesional, y de esta manera aportar con soluciones a los diferentes contextos donde nos movemos, se tiene claro entonces, que hay que favorecer la competencia lectora en los profesionales en formación.

De igual manera y sin menos importancia, se resalta al docente y sus percepciones siendo este el motivador de los procesos de formación académica. En la investigación de (Solis, C. A. 2015), manifiesta que las percepciones se refieren al proceso de enseñanza –aprendizaje y se consolidan a partir de lo vivido con sus maestros en la escuela o universidad. El maestro debe comprender que como planificador de los procesos de enseñanza –aprendizaje no puede proponer y aplicar lo que otros hacen, sino que debe estar preparado para asumir su propia práctica de manera clara, adecuando su trabajo a las necesidades e intereses de la población a la que va intervenir. Como lo aclara (Medina, M. B. E. 2015), en él se consideran los procesos motivacionales y algunos elementos involucrados como emociones, sentimientos, autoestima que forman parte del proceso de la interacción alumno-docente y a su vez enseñanza-aprendizaje.

Por último la revisión de la literatura da a conocer la relación existente entre las estrategias educativas que utilizan los docentes, en concordancia con los proceso de lectura, autores como Munita, F. (2016), Fumero, F. (2009), Peralta, W. M. (2015), demuestran que por medio de una estrategia educativa adecuada y aplicable a la necesidad de los estudiantes se puede crear una conciencia de lectura, siempre y cuando se tenga en cuenta que no hay prescripciones universales válidas al respecto y que existen orientaciones fundamentales a tener en cuenta, donde se resalta la importancia de las intervenciones del docente, que sean pertinentes y respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes; que además ejerza un rol de guía en los procesos de aprendizaje, y fomente experiencias enriquecedoras y significativas para contribuir en espacios de desarrollo integral.

Conclusiones

La educación literaria en las aulas de clase requiere con urgencias de una intervención que conduzca a una tarea principal la cual es construir lectores. Sin embargo, es evidente que se ha fallado en esta tarea. Partimos del hecho que los estudiantes saben leer y entender literalmente el texto escrito, sin embargo, se evidencia que se les dificulta ir más allá de lo textual para realizar una comprensión y valoración de lo leído, mucho más difícil les resulta, por lo tanto, relacionar lo que se ha comprendido después de una lectura exhaustiva con sus conocimientos previos o con su vida diaria.

Algunas investigaciones clarifican la política clara de cómo se debe enseñar una lengua de manera segura pero no se podría echar de menos la comunicación en la educación y de la mano tener allí el recurso de la lectura. Es claro que leer es una prioridad en cualquier curso que se tome pero no es el eje fundamental para la comprensión de un todo pues esta va de la mano de la escritura. En ocasiones los estudiantes argumentan que la lectura es exigencias del maestro o del currículo y no por libre escogencia y, más aún, cuando es evaluada o simplemente que el estudiante fortalezca su autonomía y vea necesaria la lectura dentro de su formación académica.

La lectura es un conjunto entre el maestro y sus estudiantes en el aula de clase o fuera de esta es por esto que allí juega un papel muy importante los procesos didácticos que se utilicen para cautivarlos además por este medio los contenidos temáticos van entrelazados y el aprendizaje se hace más fácil. El fin de la lectura, es el acto lector sea establecer relaciones entre lo que está escrito, lo que se sabe y lo que hay que hacer. Es por esto que algunos autores llaman la lectura actividad al servicio del ocio. Por lo tanto la lectura no debería ser una imposición sino más bien una distracción o placer que caracterice la enseñanza fuera del aula de clase y actividad de la cual el estudiante obtenga su mejor provecho.

El maestro es un mediador importante entre el estudiante y el texto escrito; de alguna manera ayuda el encuentro del alumno con los

procesos de descodificación de la escritura. Indagar cómo se realiza ese proceso y como es el comportamiento del alumno al confrontar ante el maestro su propia competencia comunicativa. Allí se ve influenciado los conocimientos y sentimientos entre otros. El maestro es el modelo a seguir y es por esto que están en la mirada de cada uno de sus discente y de allí nace si estos desean aprender o no.

Además, el maestro acumula una amplia gama de experiencias sobre el aprendizaje en el aula, aunque muchas veces se trata de una experiencia subjetiva y anecdótica, pues en pocas ocasiones tiene tiempo suficiente para sistematizar o reflexionar sobre su práctica docente.

Finalmente se tiene claro que la lectura como medio de comunicación, forma de aprendizaje y posibilidad de crear nuevas ideas presupone al lenguaje, al procesamiento de información y a los procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje. A través del lenguaje se ponen de manifiesto las ideas que poseemos. Leer y escuchar nos permiten elaborar nuestras ideas; escribir y hablar nos capacitan para mostrarlas y reconstruirlas, mediante el lenguaje no sólo se transmite el conocimiento, sino también se le crea y recrea. El lenguaje nos muestra una manera de nombrar las cosas y de participar en la cultura, ya que la mayor parte de los encuentros con ella son sobre todo simbólicos, más que directos; el lenguaje. constituye un medio de comunicación y, al mismo tiempo, una forma de representar el mundo en el cual nos comunicamos.

Referencias

Agudelo Aguilar, C. I., Arango Barrera, D. Y., & Aristizábal Zuluaga, S. M. (2019). Resignificar la enseñanza de la lectura: una posibilidad desde la experiencia.

Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85-99.

Cáceres, D. R. B., & Villamil, G. M. S. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *11*(3), 79-109.

Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Ediciones Rialp.

Cebreiro López, B., & Morante, M. F. (2004). Estudio de casos. *F. Salvador Mata, JL Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga, Aljibe*.

Chocarro-de Luis, E., Sobrino-Morrás, Á., & González-Torres, M. C. (2014). Percepciones de los profesores universitarios:¿ su enseñanza adopta un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje?.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los" mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *15*(2), 1-29.

Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational researcher*, *17*(2), 5-12.

Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. *Lecturas adolescentes*, *263*, 19.

Díaz Barrigas, Á. (2001). *Estrategias de Aprendizaje*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barrigas, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, *27*(108), 9-30.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Polis. Revista Latinoamericana, (25).

Eco, U., Spalas, M., & Ionescu, C. M. (1991). *Lector in fabula: cooperarea interpretativă în textele narative*. Ed. Univers.

Estienne, V., & Carlino, P. (2005). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. In *En Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación.*. OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación.

Ezquerro, A. M., & García, A. M. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: Claves desde la formación literaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 19-30.

Flores, Guerrero, D. (2016) La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (24).

Fuentes, L., Calderin, N., & Pérez, A. (2017). Percepciones y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura. *Telos*, *19*(2), 343-365.

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, *24*(1), 046-073.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. *Textos en contexto*, *2*, 78-89.

Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (11), 93-112.

Green Jr, B. A. (1971). Physics teaching by the Keller Plan at MIT. *American journal of physics*, *39*(7), 764-775.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching (P. de Vicente

Rodríguez, trans.). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2), 24.

Guerra García, J., & Guevara Benítez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *19*(2), 78-90.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. *Metodología de la Investigación*, *6*, 170-191.

Herrera, B. S., Montoya, I. A., & Montoya, L. A. (2013). Aplicación del enfoque integrado de prospectiva y estrategia para el mejoramiento al proceso de selección docente de la Universidad Nacional de Colombia. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, *23*(48), 43-54.

Kato, L., & Sayuri, J. (2015). Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura.

Larenas, C. H. D., Bruce, L. E. J., & Martínez, A. C. N. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de investigación*, *8*(2), 53-60.

Medina, M. B. E. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8).

Mendoza, R. E. y Molano. L. N. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral, 5*(1), 101-116.

Metaute Paniagua, P. M., Flórez Osorio, G. A., Rúgeles Contreras, P. A. y Castaño D. A. (2018). La dinamización de las estrategias pedagógicas actuales: una necesidad aplicable a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de ingeniería del siglo XXI. *Revista Lasallista de Investigación, 15*(1), 46-56.

Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes.

Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, *11*(3), 475-488.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, percepcionesy hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, *15*(2), 77-97.

Murray, K., & Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, *33*(3), 331-349.

Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E. y Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, *22*(2), 1-27

Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Grupo Editorial Norma.

Peralta, W. M. (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Vinculando*.

Rokeach, M. (1979). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes, and values. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.

Sardi, V (2014). Lecturas fronterizas : jóvenes y prácticas de lectura. EN: Moreno, Hilario; García, Santiago; Sardi, Valeria. Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura. Buenos Aires : Secretaría de Cultura de la Nación. pp. 65-84. (Nuestra cultura). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.692/pm.692.pdf

Sierra, A. S., Rengifo, O. S., Pinzón, B. Y. G., Arciniegas, C. E. M., Guzmán, A. E., Castellanos, D. Q., ... & Ramírez, M. L. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *8*(16), 51-70.

Solis, C. A. (2015). Percepciones sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, *3*(2), 227-260.

Tapia Callo, V. y Tipula Mamani, F. (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas - Perú. *Comuni@ción, 8*(2), 72-80.

Torra Bitlloch, I., Manuel de Villena, I. C., Pérez Cabrera, M. J., Pagès Costas, T., Valderrama Valles, E., Màrquez Cebrian, M. D., …, Triadó Ivern. X. (mayo-agosto, 2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 21-56.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, *37*(1), 57-70.

Tünnermann, C. (2013). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*.

Ullastres, Á. M. (2014). *Sobre el bienestar de los docentes*. Alianza editorial

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, *323*.

Valencia, F. J. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, (46), 89-105.

Young, S. & Shaw, D. G. (2014). Profiles of Effective College and University Teachers. *The Journal of Higher Education, 70*, 670-686.

Capítulo 27

El Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI) en la Uceva: Una mirada cualitativa de la perspectiva de los docentes

Fabio Nelson Giraldo Arcila[70]
Unidad Central del Valle del Cauca

Resumen

En afinidad con el modelo pedagógico integrador interestructurante de la Uceva bajo el cual se desarrollan las practicas pedagógicas, la Facultad de Ciencias de la Educación ha venido implementando un sistema de articulación que permite a los estudiantes a plantear una propuesta alrededor de una pregunta integradora a través de un trabajo en conjunto con todas las asignaturas del semestre. La presente investigación buscó conocer la percepción de los docentes sobre el Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI), implementado por el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva, constituyéndose en un insumo para un proceso de restructuración y fortalecimiento del mismo dando a conocer los posibles ajustes que requieren los instrumentos y su implementación. Para este fin, se empleó un método cualitativo que involucró la recolección y análisis de la información, que permitió obtener una mejor comprensión de la percepción de los docentes sobre el Sistema de Articulación. A partir de ello se halló que, los docentes consideran que el sistema responde a los principios del modelo pedagógico integrador interestructurante implementado en la uceva de modo que contribuye significativamente a su formación

70 Magíster en Educación del Tecnológico de Monterrey. Docente Hora Cátedra en la Unidad Central del Valle del Cauca (Colombia). Correo electrónico: fgiraldo@uceva.edu.co.

profesional de los estudiantes. Sin embargo, es necesario reflexionar en torno a los momentos de evaluación y cómo estos están afectando el aprendizaje en los futuros licenciados. Desde esta perspectiva, se pudo establecer que el sistema articula exitosamente las competencias establecidas desde cada área del conocimiento a partir de un enfoque de evaluación formativa desde un modelo de retroalimentación contemporáneo en el que es necesario considerar la adición de otros tipos de evaluación con el fin de que los estudiantes interioricen el conocimiento desarrollado a través del proceso de articulación.

Palabras clave: Articulación – Retroalimentación – Evaluación formativa – Integrador interestructurante

Abstract

In affinity with The Interstructurant Integrative Pedagogical Model of Uceva under which Pedagogical Practices are developed, the Faculty of Education Sciences has been implementing an articulation system that allows students to raise a proposal around an integrative question through joint work with all the subjects of the semester. This research sought to know the perception of teachers about the Integrated Curriculum Articulation System (SACI), implemented by the Uceva Bachelor's Program in Foreign Languages with Emphasis in English, becoming input for a process of restructuring and strengthening of the same giving to know the possible adjustments that the instruments and their implementation require. For this purpose, a qualitative method was used that involved the collection and analysis of information, which allowed obtaining a better understanding of the teachers' perception of the Articulation System. Based on this, it was found that teachers consider that the system responds to the principles of The Interstructurant Integrating Pedagogical Model implemented in the uceva in such a way that it contributes significantly to the professional training of students. However, it is necessary to reflect on the moments of evaluation and how these are affecting learning in future graduates. From this perspective, it was possible to establish that the system successfully articulates

the competencies established from each area of knowledge from a formative evaluation approach from a contemporary feedback model in which it is necessary to consider the addition of other types of evaluation in order to students embrace the knowledge developed through the articulation process.

Keywords: Articulation – Feedback – Formative evaluation – Integrator interstructurant.

Presentación

El motivo principal para la realización de este estudio es conocer las percepciones de los docentes sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI), que surge de un proceso que se viene dando en La Facultad de Ciencias de la Educación de la Uceva, en donde, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI), en relación con el modelo pedagógico integrador Interestructurante, se ha venido implementando un proyecto de articulación para cada semestre. En dicho proyecto, los estudiantes deben responder a una pregunta ya planteada que tiene como fin reunir todas las asignaturas de cada curso. Este proceso es comúnmente denominado "estrategia de articulación". En la actualidad, este proceso es desarrollado y evaluado a partir del Sistema de Articulación del Currículo Integrado SACI implementado por el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés el cual permite, el diseño, la implementación, y la evaluación de esta estrategia de articulación.

Así mismo, el SACI, hace referencia a un enfoque en la evaluación formativa, y a un modelo de retroalimentación, que tiene como fin responder a diferentes interrogantes; entre ellas, las más comunes en el aula de clase son: ¿A dónde voy?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué sigue después de esto? Cuestiones que todo maestro contemporáneo debe abordar. Este modelo de retroalimentación, de acuerdo a Hattie y Timperley (2007) se realiza a partir de cuatro niveles, retroalimentación de la tarea; retroalimentación del proceso de la tarea; retroalimentación sobre autorregulación; y retroalimentación del yo como persona.

Este proceso de retroalimentación, a grandes rasgos, intenta otorgar al docente las herramientas necesarias para minimizar el desajuste perceptual entre docentes y alumnos, es decir, lo que el estudiante conoce frente a las expectativas en su desempeño. Ante esta nueva perspectiva y nuevo paradigma, es importante reconocer el papel que juega la percepción de los docentes en el accionar pedagógico. Entonces, aunque en la Uceva existe un Sistema de Articulación que se ha estado fortaleciendo tras su primera implementación, ninguna investigación, hasta el momento, se ha interesado en recolectar las percepciones de los docentes en relación al diseño e implementación del SACI. Lograr llenar este vacío, significa contextualizar las necesidades de los docentes y, por ende, el crecimiento, fortalecimiento, y pertinencia del sistema, convirtiéndose así en un insumo esencial para el mejoramiento de los procesos académicos y pedagógicos en la Uceva.

Así como en el siglo XX, múltiples cambios en el proceso evaluativo fueron dándose, desde Tyler, en la década de 1960, o Stufflebeam (1994), cuyos aportes fundamentaron la evaluación cualitativa y formativa actual. En efecto, el diseño de este Sistema de Articulación del Currículo Integrado, respondió a una necesidad imperativa del programa. Según Giraldo (2020) este sistema garantizó el cumplimiento de una necesidad, una herramienta que facilitara la aplicación del modelo pedagógico de la Uceva y el desarrollo de las competencias.

Hoy en día, tanto la evaluación como la retroalimentación son un asunto primordial en el aula de clase, y como se evidencia, dicho rol es sumamente importante en la educación. Ahora, es posible fundamentar estos conceptos y principios, a través de diferentes autores. Por un lado, la evaluación formativa, y por el otro la retroalimentación, conceptos sustanciales en el paradigma evaluativo actual.

Primeramente, la evaluación formativa, posee un contexto histórico que implica diferentes ideas de autores como Tyler y Stufflebeam. Sin embargo, en el siglo XXI, el nuevo modelo de evaluación se ajusta a medidas mucho más pertinentes. Por ejemplo, autores como López Pastor (2006) y Poggi (2008) coinciden en que la evaluación formativa debe ser

permanente, reflexiva, y debe impulsar las cualidades de las personas, de igual forma, al ser reflexiva y permanente, debe considerarse y discutirse dentro y fuera del colectivo para edificar un concepto contextualizado de la evaluación. Esta discusión debe dar paso a la construcción de un concepto mucho más profundo que el resultado como excelencia académica, el nuevo concepto de evaluación hace hincapié en el proceso, en los avances y en las posibilidades de mejorar de los estudiantes.

En segundo lugar, la retroalimentación, un proceso complementario a la evaluación formativa. ¿Qué no es la retroalimentación? no es una simple corrección; no es similar a una recompensa; no lo ofrece solo el docente. Convencerse de que esta fase no existe semejaría a dejar a los estudiantes a guiarse a través del error y la corrección particular, un procedimiento con pocos fundamentos, o pocas herramientas. Román (2009) añade que este vacío de conocimiento o corrección incluye una actitud indiferente hacia sus pares, o de no reconocer o estimar al interlocutor.

Entonces, la retroalimentación, de acuerdo a Hattie y Timperley (2007) ya sea por el docente, los compañeros, o los libros de apoyo, debe asumir un rol que guíe al estudiante afectado a través de su proceso de aprendizaje. Un proceso que consiga que el estudiante evite el error en una nueva ocasión, que solvente o fundamente mucho más el contenido, y sobre todo que sea confiable. Al mismo tiempo, es diferente a las recompensas, manejadas por algunas estrategias, Hattie (2007) indica que comúnmente, cuando el desempeño logrado en las tareas y la recompensas no se relacionan coherentemente tienden a ser superfluas y en lugar de apoyar el aprendizaje lo reduce. Es importante entonces que el docente logre reconocer las posibilidades de retroalimentación enfocándose en objetivos claros que representen un reto para el estudiantado en tareas sencillas, ya que permite el reconocimiento y empoderamiento de los diferentes procesos de aprendizaje los cuales permitirán mejorar las prácticas educativas (Rivera, 2019).

Frente a estos dos conceptos, es importante concluir que, por un lado, la evaluación formativa no es una simple técnica, o una pócima

maravillosa, por el contrario, es un proceso con una complejidad sumamente relevante más allá de seguir las instrucciones del texto de guía, y requiere del docente, una reflexión más profunda. Por otra parte, la retroalimentación permite el seguimiento permanente a los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales deben ser coherentes con los objetivos y estrategias (Gallardo, et al. 2012) y en efecto, el concepto 'Retroalimentación' surge finalmente como un elemento de la evaluación que la hace viable, oportuna y notoria.

Posteriormente, es importante considerar la constante preocupación de obtener resultados excelentes y ciudadanos mucho más cualificados para su labor. Para González, Villota, y Ramos (2018), la educación superior debe apuntar a la cualificación de los docentes, los estudiantes y la institución en todo el ambiente académico. Al mismo tiempo, Ramos (2009) asegura que, gracias a los procesos de globalización, internacionalización de la educación, movilidad de estudiantes y profesionales, se han producido innovaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras y los procesos de formación de los docentes de inglés en el país.

Es por lo anterior, que el presente estudio expone los resultados del Proyecto de investigación denominado Análisis de la percepción de los docentes sobre el Sistema de Articulación del currículo integrado (SACI) implementado por el Programa de Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, cuyo objetivo es identificar los posibles ajustes que dicho sistema requiere, constituyéndose en un insumo para fortalecer el proceso. En este sentido, se procede a presentar los resultados de la aplicación de una encuesta a los docentes del programa, desde un enfoque cualitativo donde se incluye la codificación de los datos sobre las percepciones de estos y su análisis pertinente. Dicho análisis de resultados se realiza desde las cuatro dimensiones propuestas para la presente investigación que comprenden la metodología, los Instrumentos, la Implementación del SACI y el Contexto profesional docente. Es de estas dimensiones de las cuales se desprenden cuatro categorías de análisis a priorizar. Finalmente se presenta la discusión y conclusiones.

Metodología

Para propósitos de la presente investigación se trabajó bajo un diseño no experimental transversal donde se realizó un análisis de las percepciones de los docentes en un momento único de aplicación del instrumento. Se utilizó un instrumento que permite recoger datos bajo el paradigma cualitativo como lo es la encuesta con preguntas abiertas. Esto teniendo en cuenta que, el cuestionario, es un instrumento conformado por un conjunto de preguntas planteadas a través de un formulario virtual, el cuestionario es diseñado a partir de los objetos de investigación establecidos previamente (Valenzuela y Flores. 2012).

Lo población objeto de estudio fueron los docentes del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Ingles de la Uceva, para seleccionar los docentes que participarían en la encuesta se seleccionaron docentes hora catedra y tiempo completo que habían sido parte del proceso de articulación para el periodo 2019-2 en los semestres primero a séptimo, donde se había utilizado el SACI. Así mismo se tuvo en cuenta que estos docentes continuaran laborando en la institución para el periodo siguiente 2020-1, en el cual se llevó a cabo la aplicación del instrumento. Dando como resultado una muestra de 16 docentes, de los cuales 13 respondieron la encuesta. La información recolectada se clasificó bajo una codificación analítica donde surgieron categorías de clasificación de la información en relación a los relatos obtenidos de los docentes.

Resultados

Tras un análisis de los datos recogidos en el instrumento fue posible agrupar los relatos significativos encontrados en diferentes códigos y categorías de acuerdo a las dimensiones propuestas para esta investigación: Renovación metodológica, Instrumentos, Uso del SACI y finalmente, Contexto Profesional Docente.

Dimensión Renovación Metodológica.

En esta dimensión se indagó sobre la relación entre el SACI y el modelo pedagógico de la Uceva y la contribución a nivel personal de los docentes a la formación profesional desde sus diferentes roles dentro del Sistema de Articulación, ya sea como coordinador de semestre o docente articulador. Partiendo de esto, se propuso la categoría renovación metodológica, que se sustenta bajo los códigos presentados en la figura 1.

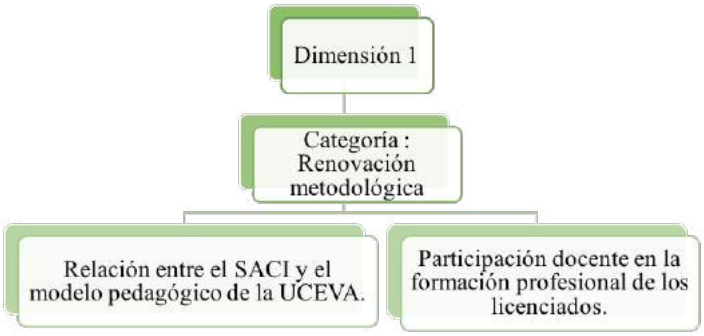


Figura 1. Categorización Dimensión Renovación Metodológica.

En el primer código, "Relación entre el SACI y el modelo pedagógico de la UCEVA", se halló cierta aceptación del SACI en relación al modelo pedagógico. Alrededor de 10 docentes afirmaron que el modelo pedagógico facilita la implementación del SACI por lo que se puede presuponer que, en la práctica, las estrategias adecuadas para su aplicación son coherentes con los principios que sigue el modelo. Los relatos de los docentes afirman que, además de lo ya mencionado, esta conexión entre el SACI y el modelo pedagógico fomenta espacios que sitúan al estudiante en actividades que necesitan de una visión extensa, de un problema en específico, abordado desde diferentes asignaturas. Como ejemplo de lo que se argumentó acá, se ilustra a continuación los relatos de dos docentes:

"Si, porque les permite a los estudiantes ver la educación desde una perspectiva global y no desde procesos sueltos o aislados" (Participante 1)

"Hay una relación estrecha entre el SACI y el modelo en la medida que facilita su implementación" (Participante 13)

Ahora, respecto al código, "Participación docente en la formación profesional de los licenciados", se pudieron hallar dos opiniones que pueden divergir un poco. Se puede mencionar que, de 8 docentes, 6 aseguran que sí contribuyen a la formación profesional de los licenciados. Aquellos docentes consideran, por un lado, que la teoría enseñada en las aulas permite a los estudiantes explorar diversas opciones a través de la cual responder a la pregunta, al mismo tiempo, su participación en el proyecto de articulación y la orientación de los docentes permite a los estudiantes comprender el papel de la educación como transformadora de la sociedad. Ejemplo de esto puede encontrarse en el siguiente relato:

"Personalmente considero que la articulación permite no solo el diálogo interdisciplinar sino también una oportunidad para que algunos contenidos de la asignatura que oriento sean abordados de manera articulada con otros aspectos curriculares" (Participante 7)

Por otro lado, 2 de los 8 docentes aseguraron que es necesario que además de su contribución como docentes, la pregunta debe ser más clara y la comunicación entre docentes más precisa. A continuación, se presenta un breve ejemplo de lo mencionado:

"en algunas ocasiones la pregunta articuladora y su producto no dejan muy claro el aporte que puede hacerse desde algunas materias del programa" (Participante 5)

En relación a esta categoría es posible concluir que sí existe una relación entre el modelo pedagógico y el SACI, dicha relación es principalmente evidenciada en la afluencia que tiene el SACI y sus estrategias con los principios del modelo pedagógico de la UCEVA. Del mismo modo, se puede asegurar que la orientación de los docentes sí fomenta la formación profesional de los licenciados debido a que en la práctica se logra una

relación entre las asignaturas y la discusión entre saberes.

Dimensión Instrumentos.

Esta dimensión se indagó por las consideraciones de los docentes acerca de los posibles ajustes que necesitan los instrumentos utilizados en la Articulación de acuerdo a las experiencias de estos con su uso. Como resultado surgió la categoría "instrumentos", que se sustenta bajo los códigos correspondientes tanto a las apreciaciones positivas como los ajustes sugeridos por los docentes como se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Categorización Dimensión Instrumentos.

De la categoría 'Instrumento' se despliega el código "Apreciaciones positivas sobre el diseño de los instrumentos de articulación", 5 docentes aseguraron que no es necesario realizar ajustes al instrumento debido a que consideraban que aquel cuenta con los pasos adecuados para una correcta implementación. Esto se pudo evidenciar en el siguiente relato:

"No, considero que cuenta con los componentes necesarios para el proceso, evidenciando el paso a paso realizado hasta el producto final" (Participante 1).

El siguiente código "Ajustes a los instrumentos de articulación" el cual hace referencia a la opinión de 8 docentes que consideran que es necesario realizar ajustes al instrumento de articulación, principalmente, a la parte evaluativa. De los 8 docentes 1 de ellos únicamente afirma que sí es necesario un cambio, sin embargo, no argumenta al respecto. Otro docente con-

sidera interesante permitir un representante de los estudiantes que pueda discutir el diseño de los instrumentos. Dos docentes aseguran que es necesario que su colectivo se involucre más en el proceso, ya sea en el diligenciamiento de los formularios o más control por parte de los coordinadores de los proyectos de articulación. Por último, 4 docentes sugieren que es importante reflexionar sobre la evaluación ya sea en la evaluación en el transcurso, u otros medios para evaluar, tanto para docentes como para estudiantes, en este último se sugiere la individualización de la nota. Para ejemplificar este código se presente el siguiente relato:

"Me gustaría ver a un representante estudiantil en el diseño de los instrumentos" (Participante 2).

En general, es posible asegurar en esta categoría que, para los docentes, a pesar de que el instrumento actual tiene unos pasos que orientan correctamente su actuar, es necesario reflexionar en torno a la evaluación y a la participación de los docentes y los estudiantes.

Dimensión Uso del SACI

Para esta tercera dimensión, se hizo énfasis en las consideraciones de los docentes sobre la metodología para la implementación del SACI como un medio que permite que el SACI haga parte de las actividades propias de su syllabus, o, si por el contrario les representa un trabajo extra. De este modo, surge la categoría "Uso del SACI" en la que se incluyen, además, algunas de las estrategias mencionadas por los docentes para la aplicación del SACI como se observa en la figura 3.

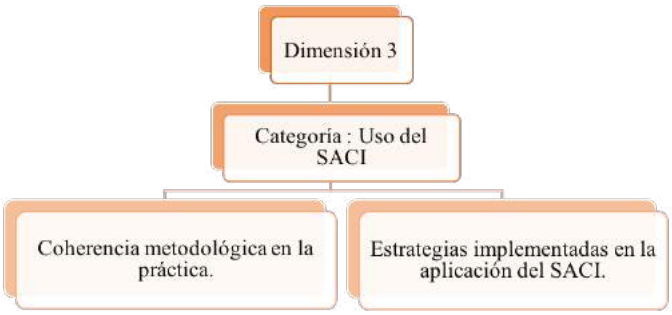


Figura 3. Categorización Dimensión Uso del SACI.

Ahora, el código 'Coherencia metodológica en la práctica' despliega dos opiniones que divergen entre sí frente a la metodología implementada para el uso del SACI. Por un lado, 10 docentes aseguran que la metodología no les ha causado problema alguno en su gestión en el aula de clase. Sin embargo, uno de ellos asegura que la gestión se vuelve mucho más coherente cuando la pregunta articuladora se relaciona con las asignaturas.

"Se puede articular fácilmente siempre y cuando el producto y la pregunta especifica de un semestre en particular sea pensada para todas las materias relacionadas en ese semestre" (Participante 5).

Por otro lado, 3 docentes aseveran que los estudiantes no interiorizan el conocimiento que están presentando. Esta situación puede ocurrir, según un docente, porque no se está involucrando realmente al estudiante en el proceso, porque no hay herramientas evaluativas permanentes por lo que el proceso tiende a aislarse del aula de clase.

"No necesariamente es un extra, lo que si preciso es determinar evaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones de forma tal que los estudiantes se involucren y autocorrijan, es necesario entender muchas veces que la evaluación como profesor está en el día a día…" (Participante 6).

El siguiente código, 'Estrategias implementadas en la aplicación del SACI', se relaciona a la opinión de 4 docentes quienes aseguran que sus estrategias incluyen mesas redondas, debates, ensayos, infografías, estudios de caso. Al mismo tiempo, otro docente añade que él ha ayudado a contribuir en la formación en el campo profesional de los futuros licenciados sobre bilingüismo en Colombia.

"Yo he logrado que el SACI haga parte de las actividades propias de mi syllabus… ensayos, infografía, estudio de caso" (Participante 4).

A modo general, se puede inferir que los docentes, a pesar de que han realizado una correcta implementación metodológica en el aula de clase, según sus percepciones, los estudiantes no interiorizan lo presentado en el proyecto de articulación. Esto se puede soportar en relación

a la categoría anterior en donde se halló que algunos docentes consideraron necesario reflexionar en torno a la evaluación y su papel en el proceso de articulación.

Dimensión Contexto Profesional Docente

Finalmente, en esta última dimensión se destacan las consideraciones sobre la comunicación entre los docentes del semestre como facilitador de la implementación del SACI. A partir de ello se obtuvo la categoría "Contexto profesional docente" en la que se hallaron apreciaciones tanto positiva como negativas sobre la comunicación entre docentes. En la figura 4 se representa esta categoría y su código correspondiente.

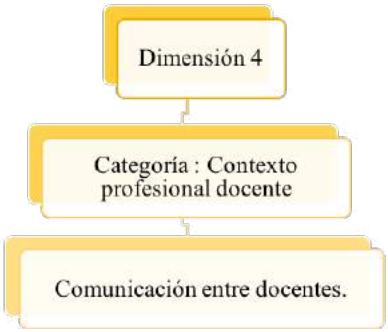


Figura 4. Categorización Dimensión Contexto Profesional Docente.

El código ya mencionado discute dos opiniones entre los docentes quienes consideran, por un lado, que la comunicación en su colectivo sí ha facilitado la implementación del SACI, pero ha habido algunos problemas de acuerdo a otros.

Por un lado, alrededor de 9 docentes aseguran que la comunicación les ha ayudado a clarificar dudas respecto al proceso de articulación. Al mismo tiempo, afirman que, al ser un trabajo articulado, el trabajo en equipo se fortalece, se generan nuevas estrategias, y establecen objetivos comunes. Sin embargo, 4 docentes aseveran que, aunque existe comuni-

cación en el colectivo, esta no suele ser continua o eficaz, por esta razón, algunos aseguran que es necesario generar más espacios para el dialogo y la discusión de los instrumentos, objetivos, y evaluación de los estudiantes frente al proceso de articulación.

"Se ha permitido que cada docente apropie el instrumento de evaluación y por medio de este se hace un trabajo articulado entre cada área y docente que la orienta, esto permite una retroalimentación del proceso" (Participante 1).

"Si, pero a veces percibo que no hay comunicación continua y eficaz entre algunos profesores que hacen parte del proceso" (Participante 2).

A modo general, es posible establecer que en el colectivo docente si existe una comunicación para enfrentar el proyecto de articulación lo cual permite inferir que lleva a consensos entre lo que se debe implementar, en cuanto a estrategias, evaluaciones, formularios, etc. Sin embargo, se sugiere la posibilidad de aumentar la comunicación debido a que puede percibirse como insuficiente para los docentes que puedan estar realizando por primera vez este tipo de proyectos.

Discusión y conclusiones

En la categoría "Renovación metodológica" fue posible hallar que las percepciones de los docentes aseguran que sí existe una relación entre el modelo pedagógico y el SACI. Esta relación se fundamente en la implementación del SACI y la coherencia entre sus estrategias con los principios del modelo pedagógico de la UCEVA. En este sentido, también se halló que la guía dada por los docentes a sus alumnos promueve la formación profesional de estos últimos. Ante este argumento es posible afirmar que el modelo de retroalimentación en el cual se basa el SACI, es reconocido como un proceso que evidencia una coherencia clara, frente a los conocimientos que se plantean para dar respuesta a la pregunta articuladora y el desempeño actual de docentes y estudiantes con el objetivo a cumplir (Hattie y Timperley, 2007). En este caso, de acuerdo a los autores, y teniendo en cuenta las percepciones de los docentes, es posible sustentar que este modelo de retroalimentación ha ayudado a

la comunidad de docentes a reconocer que tipos de *feedback* promueven el aprendizaje.

Respecto a la categoría "Instrumentos", se considera que la percepción de los docentes adhiere a que es necesario reflexionar sobre los tipos de evaluación que se están utilizando, ya sea la falta de ellos en el proceso, o el tipo de evaluación final. Del mismo modo, añaden que es necesario que se fomente mucho más la participación de docentes y alumnos. Por otro lado, los docentes aseguran que no es necesario realizar cambios al proceso debido a que consideran que las fases de desarrollo son pertinentes, estas afirmaciones se asemejan a la categoría anterior por lo tanto no se amplió más allá.

Como se ha mencionado anteriormente, según López Pastor (2006) es necesario que la evaluación de los contenidos sea continua, que invite a la reflexión, e impulse a los estudiantes a aumentar su conocimiento tanto académico como profesional. Por esta razón, es necesario considerar la adición de otros tipos de evaluación en el SACI con el fin de cumplir con esta necesidad. Como también lo menciona Poggi (2008) la evaluación no debe desembocar en un resultado único sino como resultado de un proceso amplio y complejo que haya permitido a los estudiantes la apropiación del logro. Frente al argumento inclusivo que proponen los docentes, en relación a los estudiantes, es posible relacionarlo con Hattie y Timperley (2007) quienes aseguran que se construyen experiencias más significativas cuando los docentes y los estudiantes están comprometidos con el propósito, esto incluye por un lado, una participación más activa por parte del docente tanto en la denominación de la pregunta como en los procesos que se deben llevar a cabo, y la inclusión de los alumnos en procesos primarios o en el diseño de la estrategia de articulación.

En la categoría "Uso del SACI" los docentes consideran que los estudiantes no interiorizan el conocimiento desarrollado a través de la pregunta articuladora. Esta afirmación, de acuerdo a los docentes, se sustenta bajo la idea de que puede que la evaluación no es permanente, y al ser una nota única al finalizar el semestre el estudiante puede aislarse

de las fases diseñadas para la realización del proyecto de articulación. En otras palabras, de acuerdo a Gallardo, Gil, Contreras, García, Lázaro, Ocaña (2012) no se está practicando la evaluación formativa, debido a que aquella es denominada por los autores como una monitoria constante de los avances en torno a los conocimientos o habilidades elegidas como logros.

Adicionalmente, se halló que las estrategias más utilizadas por los docentes se desglosan en actividades que buscan un aprendizaje autónomo y codependiente. Por un lado, en cuando al aprendizaje autónomo, según Román (2009) o Jaén (En Román, 2009), el uso de las TIC, como correos electrónicos, foros de discusión, Chats, etc. fomentan la interacción hacia la retroalimentación, del mismo modo, esta investigación que propician los docentes motiva mucho más al estudiante frente al proceso de Articulación. Por otro lado, Román (2009) asegura que este tipo de estrategias, las codependientes, son más significativa cuando se incluye el contexto profesional de los estudiantes y esto a su vez fomenta una orientación y una formación más significativa.

Posteriormente, en la categoría "Contexto profesional docente" se hallaron dos opiniones particulares por parte de los docentes. La primera de ellas hace referencia a que los docentes afirman que la comunicación en su colectivo ha sido eficaz y se han logrado acuerdo frente a los proyectos articuladores. Según Gallardo et al. (2012) este tipo de comunicación favorece en demasía a los propósitos del entorno educativo, en este caso, a los proyectos de articulación. Para los autores, es vital la discusión de los logros y objetivos con el fin de lograr evaluaciones formativas más certeras y retroalimentación más eficaz. Sin embargo, algunos docentes recomendaron aumentar los espacios para reunirse y discutir estos proyectos debido a que suelen tener complicaciones para su implementación.

En conclusión, es posible afirmar que los docentes consideran que el SACI junto al modelo de retroalimentación en el cual se fundamenta es totalmente coherente, desde la teoría y la praxis, con los principios del modelo pedagógico integrador Interestructurante. Del mismo modo, se

llega a la conclusión de que es necesario reflexionar en torno a los momentos de evaluación y cómo estos están afectando el aprendizaje en los futuros licenciados. Finalmente, aunque la comunicación entre los docentes ha ayudado a clarificar objetivos, estrategias, o implementación, es necesario considerar otro tipo de acercamiento entre docentes con el fin de complementar el vacío de información que pueden dejar algunas reuniones.

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, revista de Investigaciones e Innovación Educativa. Núm. 32, 113-132. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html.

Gallardo, K. et al. (2012) Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. Revista Electrónica Sinéctica, Núm. 39, 1-19. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México

Giraldo, A. (2020) Modelo de retroalimentación. En Giraldo C. y Ramirez, E, Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI).

González, H., Villota, J & Ramos, L. (2018). The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. *English Language Teaching*. Vol. 11, No. 4, 101-106. Santiago de Cali University, Cali, Valle, Colombia.

Hattie, J y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. University of Auckland.

López Pastor, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S.: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 93-119. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

Maldonado, R. (2009) Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Núm. 26, 1-18. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia.

Ramos Acosta, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. Revista Boletín Redipe, 8(7), 61-72. Unidad Central del Valle del Cauca. Tuluá, Colombia.

Rivera, C. (2019). Cómo se adquiere el aprendizaje desde el estudio neuropsicológico de los procesos mentales de la memoria y las funciones ejecutivas. En A. Varios, Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento 2019 (págs. 293-309). Cali y Palmira: Redipe.

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 36-47. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html.

Román M, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Febrero-Mayo, 1-18. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia.

Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation,* 20, 1, 3-21.

Capítulo 28

Internalización como asignatura universitaria

Dra.C.Ed. Yolanda Eugenia Ballesteros Sentíes[71]
Dra.C.E. María Estela Estrada Cortés[72]
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Partiendo de que la Internacionalización educativa vincula los estándares de calidad académica y de formación profesional de acuerdo con las propuestas de organismos internacionales que han orientado las políticas nacionales de educación superior, implica insertarla en la formación de docentes de lenguas. La Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), prepara docentes para funcionar social y eficientemente en un mundo interdependiente y competitivo, con las habilidades y aptitudes que les permita ser capaces de crear y fomentar mayor comprensión, respeto y solidaridad entre todos los pueblos del mundo.

Es así como se ha considerado la internacionalización de la educación dentro del programa de estudios como una estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de internacionalización de la educación superior desde un enfoque multicultural. Esto permite conocer la trascendencia e influencia que tienen los diversos ámbitos educativos internacionales en la docencia de lenguas y qué proyección tiene el conocimiento de diversos contextos internacionales en su propio desempeño profesional.

71 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de México. yebs@uaemex.mx / yolaballes@gmail.com
72 Doctora en Educación, Universidad Autónoma del Estado de México. maruestrada2013@gmail.com

Palabras clave: Internacionalización, formación docente, lenguas, currículo.

Abstract

Parting from the fact that internationalization of education links the standards of academic quality and vocational training in accordance with the proposals of international organizations that have directed national higher education policies, which implies inserting the training of language teachers, the School of Languages of the Autonomous University of The State of Mexico (UAEMex) prepares teachers to perform socially and efficiently in an interdependent and competitive world, with skills and aptitudes that allow them to be able to create and foster greater understanding, respect and solidarity among all the people of the world.

Therefore, internationalization of education has been considered within the curriculum as a pedagogical strategy to strengthen the processes of internationalization of higher education from a multicultural approach. This shows the transcendence and influence that the diverse international educational fields have in the teaching of languages, as well as the projection that knowing diverse international contexts has in their own professional performance.

Keywords: Internationalization, teacher training, languages, curriculum

Considerar a la internacionalización educativa en la formación de los docentes de lenguas se justifica, por un lado, ya que, a través de esta nueva premisa derivada de la realidad global, se vinculan los estándares de calidad académica y de formación profesional de acuerdo con las propuestas de organismos internacionales[73] que han orientado las políticas de la educación superior.

73 La Organización de la Naciones Unidas (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), El Banco Mundial (BM), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), son cuatro de los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países en desarrollo, especialmente en educación superior. Para analizar el impacto de tales agencias es necesario problematizar sus recomendaciones, historia y características. (Maldonado A. 2000).

Por otro lado, en todas las áreas de las instituciones de educación superior (IES) incluyendo la de formación profesional de docentes de lenguas, se tiene el deber de dar respuesta a las necesidades sociales, articulando los ámbitos local y global en los planes y proyectos académicos y en el proceso de formación profesional, desafiando cada día realidades y nuevas perspectivas de competitividad y de evaluaciones nacionales e internacionales, lo que le da sentido y coherencia al presente Coloquio internacional sobre interdisciplinariedad en la formación del Licenciado en Lenguas extranjeras. La búsqueda de mejora continua es una constante en la formación de docentes profesionales en lenguas, con el potencial para desarrollarse en el actual escenario mundial, así como con competencia y responsabilidad ética, social, política y cultural.

La Internacionalización en la formación docente, no es un intento por lograr en el aula, la equidad y la igualdad entre los seres humanos ni sus ideas, es la propuesta desde una concepción pedagógica universitaria, para generar y fortalecer el respeto a la maravilla que representa la diversidad de todos, para cada uno (Ballesteros, Y. 2019).

Se propone una estrategia pedagógica para fortalecer el proceso de la formación profesional desde un enfoque multicultural, que se caracteriza por su dinamismo y flexibilidad, además de ser dinamizada por el propio principio de la multiculturalidad universitaria en el proceso de Internacionalización.

Actualmente, el vigor de la Educación Superior es inseparable de su capacidad para interactuar en procesos intelectuales y diálogos científicos ampliados, incorporando orgánicamente a sus funciones sustantivas de enseñanza, investigación y servicio a la comunidad, una dimensión internacional y multicultural.

El proceso de globalización implica los grandes cambios económicos, sociales y tecnológicos que se experimentan desde el último tercio del siglo XX y que se reflejan en el papel y las funciones de las universidades. “las Instituciones de Educación Superior deben asumir un compromiso público, es decir, un compromiso con los intere-

ses de la sociedad en la que están insertas". Esto se aplica a la misión que tiene la educación superior en cuanto a la preservación y difusión de la cultura, misión que "adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores" (Tünerman B, 2003 p.6).

Por su parte Malcolm Waters nos dice que "La globalización es un proceso social en el cual las limitaciones geográficas en lo económico, político, social y cultural se desvanecen. Además, es un fenómeno donde la gente está más consciente de que esas limitaciones se acortan y entonces actúan en consecuencia." (Waters, 2001, p.5)

Se considera una propuesta clara para diferenciar a la globalización de la internacionalización, lo que sostiene Gacel-Ávila cuando nos dice "… son dos conceptos diferentes, pero unidos por una misma dinámica. La globalización puede ser entendida como el elemento catalizador, mientras que la Internacionalización sería la respuesta proactiva a dicho fenómeno por parte de los universitarios" (Gacel-Ávila, 2000 p.119).

De ahí que, la Internacionalización de la Educación Superior debe marcarse como una de las más transcendentales y lógicas respuestas de los universitarios al fenómeno de la globalización, cuya máxima expresión es la creciente integración de los mercados debido a acuerdos internacionales de comercio y a la universalización de los circuitos financieros que buscan instaurar en todas partes sistemas productivos más eficaces, competitivos y rentables.

Explicar el proceso de la internacionalización de la educación superior como parte del quehacer académico en las universidades, requiere "entenderla como objeto mismo de conocimiento, y éste se da caso por caso, la práctica del saber, es una práctica en contexto: sociedad, cultura, política, economía e historia, entrelazadas de un modo particular en cada caso" (García y Ballesteros, 2010, p. 94).

De este modo, la Internacionalización de la educación es comprendida como necesidad impostergable porque, parafraseando a Carlos

Tünermann: los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención a los procesos de Internacionalización, lo que significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. (Cfr. Tünermann, 2002: 10)

AUTOR	PROPUESTA	PROPÓSITO
OCDE (1988)	"Proceso por el la SES es enriquecido y ampliamente aplicable a estudiantes de todos los campos de estudio y países, permite el desarrollo de programas que son internacionalmente e interculturalmente compatibles	Desarrollo de competencias y habilidades
Knight (1997) y Lemasoon (1999)	El proceso de integrar una dimensión internacional dentro de la investigación, la enseñanza y las funciones de servicio.	Reorganización estructural de la gestión institucional, funciones sustantivas y vinculación con sectores productivos.
Gacel (1999)	Un proceso integral que pretende incorporar la dimenSión internacional e intercultural en la misión y funciones sustantivas de las IES, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura.	Preparar ciudadanos profesionales capaces de funcionar en la nueva realidad global, así como expertos que puedan hacer frente a las necesidades de sus sociedades y resuelvan problemas desde una perspectiva global actuando a escala local.
Scott P. (1999)	Consiste en un modelo de Estado-Nación, a partir del cual se derivan los límites geopolíticos y a través de los cuales las actividades tradicionales de internacionalización de la ES pueden ser negociadas y ejecutadas; la internacionalización se manifiesta mediante la diplomacia y la cultura.	Propiciar y mantener las relaciones de política exterior, mediante procesos de cooperación académica
Piastro (2000)	Es el resultado de los criterios que se desprenden de la visión global del mundo acentuando: la identidad del modelo educativo; la vinculación con la sociedad a partir del análisis del contexto externo e interno; el uso educativo de las tecnologías en la era de la información.	Desarrollo de habilidades y competencias
Didou S.A (2000)	Es un esfuerzo sostenido y sistemático para hacer que la ES responda ante los requisitos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, economía, trabajo y mercados.	Mantener la pertinencia y calidad académica asociada las demandas y requerimientos del mercado

Las siguientes propuestas conceptuales de la internacionalización, se presentan con el fin de aclarar una postura teórica y contextual de la visión de aquellos contemporáneos que iniciaron con el estudio de este tema:

Fuente: Adaptada de (García y Ballesteros, 2010, p. 97).

Más adelante Jane Knight (2005), refiere a la Internacionalización primero como la relación que se establece entre naciones y, Jocelyne Gacel-Ávila (2005), la define como el proceso estratégico que involucra tanto relaciones académicas como interculturales entre ciudadanos de diferentes países; su enfoque propone que las IES deben transitar de un paradigma educativo centrado tradicionalmente en intereses nacionales a otro que integre una perspectiva global de las diversas problemáticas humanas; esta tarea significa no solamente reaccionar ante los factores externos de la globalización y del mercado sino que representa tomar la iniciativa en la Internacionalización de la educación superior.

Algunas de las estrategias más consistentes para avanzar en el desarrollo de los mecanismos de Internacionalización de la educación superior son: Incrementar el número de estudiantes, profesores e investigadores en esquemas de movilidad académica internacional; plantear el crecimiento del número de oferta académica presencial y a distancia, enfocados en temas comparativos e internacionales; generar mayor interés en la investigación colectiva entre pares internacionales, desarrollar nuevas redes internacionales y de consorcios; aumentar la cantidad de actividades extracurriculares con componentes internacionales o multiculturales; aumentar los programas de doctorado conjuntos o dobles; integrar nuevas organizaciones nacionales, regionales e internacionales cuyo interés principal sea la educación internacional y, para el logro de las estrategias mencionadas, es necesario dar énfasis al desarrollo de competencias internacionales, interculturales y globales. Para esto último, resalta la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Por lo que la formación profesional de docentes de lenguas, particularmente del idioma inglés como *Lingua Franca* y como herramienta de comunicación en todos los contextos globales, es indispensable.

La estrategia pedagógica propuesta tiene como objetivo general contribuir a mejorar la coordinación y los intercambios de información y conocimiento sobre las oportunidades y desafíos globales, promoviendo así tanto la consecución de los objetivos de la institución, con pleno respeto a su autonomía, como a la Internacionalización de todo el siste-

ma en su conjunto.

En el mismo sentido, la estrategia propone como visión: Consolidar un método en la educación superior que sea fuerte e internacionalmente atractivo y abierto al mundo que contribuya a mejorar la competitividad internacional, que promueva la capacidad de la sociedad para funcionar en un entorno internacional y que responda a las necesidades de la sociedad, desarrollando su dimensión y responsabilidad socia global.

De ahí que la misión sea: la transformación del sistema en la educación superior, en cuanto a la formación de docentes de lenguas, en un sistema de calidad reconocido a nivel internacional, que sea aceptado como un sistema de educación superior puente entre los entornos globales de conocimiento formados.

Para incorporar el proceso de Internacionalización en los componentes de la formación en la educación superior, específicamente en la profesionalización de los docentes de lenguas en la UAEMex, se propone una estrategia pedagógica, fundamentada en la relación educación – cultura, esto es, desde un enfoque multicultural.

En lo que se refiere al contexto de los académicos de la UAEMex, se hace necesaria la formación continua para que, a su vez, puedan guiar a los estudiantes en el proceso de adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos de manera pertinente según las exigencias del mundo laboral y del entorno en que se desenvuelven.

Para la UAEMex, uno de los retos más importantes es fortalecer la enseñanza del idioma inglés y de una tercera lengua, para facilitar el acceso a los avances científicos y tecnológicos la participación en programas de movilidad internacional y la inserción al mercado laboral.

Debe tomarse en cuenta el carácter dual de la Internacionalización, que por un lado implica la presencia de la dimensión internacional al interior de sus funciones, que consiste en mejorar la calidad y pertinencia, introduciendo la dimensión internacional en la cultura institucional y los estándares internacionales en la oferta y métodos docentes, la in-

vestigación, la extensión y en los procedimientos de gestión; por otro lado también tiene el objetivo de proyectar la oferta y capacidad de la Universidad, con la finalidad de ampliar su visibilidad, reconocimiento y ámbito de actuación e influencia.

Para determinar ¿Cómo favorecer los procesos de Internacionalización en la formación de docentes de lenguas que permita la toma de conciencia sobre la multiculturalidad universitaria?, se presenta un diagnóstico, con análisis de los instrumentos y técnicas empleados.

Al plantear este cuestionamiento, se convierte en parte de la actividad profesional pedagógica del docente de lenguas, este desarrolla una actitud reflexiva, creativa que le permite acometer el perfeccionamiento de su actividad en la escuela, la efectividad en el trabajo metodológico y de auto preparación, generando experiencias y aportes de diversos niveles de novedad y originalidad. que pueden ser valiosos para las Ciencias de la Educación.

Para establecer los indicadores del diagnóstico, es necesario considerar los elementos de formación de los docentes de lenguas en relación con el proceso de Internacionalización. Esta información permite conceptualizar las ideas sobre la internacionalización y analizar qué tanto contribuye para elevar la calidad educativa en la formación docente universitaria.

Partiendo del análisis anterior, se determinan los indicadores para los que se elaboraron los instrumentos correspondientes siendo estos: La relación entre los planes y programas de estudio con los principales objetivos de la Internacionalización en el contexto educativo. La participación de los directivos en las acciones de internacionalización. El dialogo proactivo entre los titulares y los docentes de lenguas.

Son esenciales los resultados arrojados de la aplicación de los instrumentos para realizar un diagnóstico. A continuación, se da la valoración de dichos resultados a partir de los instrumentos y técnicas desarrollados.

La observación, realizada a los diferentes procesos y actividades relacionadas con la Internacionalización y el programa de movilidad académica de la UAEMex, evidenció que los currículos están actualizados y tienen correspondencia con el proceso de Internacionalización que se está llevando a cabo en la UAEMex.

Por otra parte, una de las prioridades del sistema de trabajo emprendido para el proceso de Internacionalización es el dominio de idiomas extranjeros por estudiantes y docentes, aunque esto todavía no logra un nivel superior en la conciencia de quienes lo necesitan. El nivel de cooperación entre las diferentes instituciones nacionales y extranjeras es bueno, aunque todavía falta un mayor nivel de sincronización y planificación de las diversas acciones que se necesitan para ello.

En otro orden de aspectos, la vinculación académica y administrativa en eventos y proyectos es muy buena por parte de la universidad, se aprecia un ambiente científico excelente y una buena participación de estudiantes y docentes en eventos y congresos nacionales e internacionales.

La creación de estrategias, alianzas, convenios, creación de redes, entre otras muchas acciones, para favorecer a la comunidad estudiantil, es un aspecto que todavía necesita un mayor nivel de concreción, aunque se encuentra en un estado aceptable, se deben aprovechar todas las potencialidades con que cuenta la universidad para lograr mejores resultados en este sentido.

La Entrevista a directivos, tuvo como punto de partida cómo ha sido la perspectiva sobre la situación global de la UAEMex. Al este respecto, el 68% de los entrevistados considera que tiende a mejorar, 26% señala que la situación se mantiene casi igual y sólo el 6% cree que tiende a empeorar.

Otro aspecto para destacar es la Internacionalización como una categoría con numerosas respuestas, sobre todo en aspectos como: la oferta de cursos en otras lenguas, el apoyo al aprendizaje y dominio de la

comunicación en otras lenguas, la movilidad de egresados y profesores al extranjero, la participación en programas educativos internacionales, entre otros. Finalmente, otra categoría con peso en las respuestas ha sido el mercado laboral, especialmente en lo que se refiere a las prácticas en empresa, la orientación de los planes de estudio hacia la empleabilidad y la vinculación de la universidad con el mundo empresarial a través de diversos mecanismos como, por ejemplo, la difusión de las Cátedras Empresa o la realización de proyectos educativos con las mismas empresas.

Respecto al Grado de conexión entre la UAEMex y el entorno, las respuestas de los universitarios dan una mejor valoración a esta vinculación en dos aspectos claves: la participación del entorno en la definición de la oferta de Grado y en la de las líneas de investigación.

Sobre el posicionamiento, en términos de la docencia de la UAEMex en diversos entornos, la respuesta se distribuyó de la siguiente manera. El 64% de las respuestas otorgan una valoración de "muy bien posicionada" en el entorno. En el entorno mexicano el 51% consideró a la docencia de la UAEMex "muy bien posicionada" mientras que el 47% le otorgaba una valoración de "bien posicionada". Es en los entornos internacionales donde esta valoración es menos positiva. En América Latina, el 51% eligió la opción "bien posicionada" frente al 40% que se inclinó por "poco bien posicionada". La percepción respecto al resto del mundo es mayoritaria en la opción "poco bien posicionada" (46%), seguida de "bien posicionada" (27%) y "nada bien posicionada" (17%).

La encuesta realizada a los docentes, arrojó como resultado que son vagos los conocimientos que tienen sobre el proceso de Internacionalización, que si existe un plan estratégico pero los argumentos que dan de su consistencia son pobres, en ocasiones no se les involucra en la toma de decisiones en este sentido.

Por otra parte, de los 30 docentes encuestados, 17 afirman dominar un segundo idioma para un 56,6 %, 5 de ellos alegan que lo adquirieron a través de cursos en línea (16,6 %), 3 (10 %) en cursos propuestos por otras instituciones, 7 (23,3) de manera autónoma, mientras que solo 1

de ellos por opciones brindadas por la universidad, lo que denota que esto aún no constituye una prioridad para fortalecer el proceso de Internacionalización.

Sobre las nuevas tendencias educativas que ocurren a nivel global, los docentes enumeran fundamentalmente la innovación educativa, la cooperación más allá del aula, la personalización del proceso de enseñanza – aprendizaje, el aprendizaje activo, el pensamiento crítico. Desde otra perspectiva, la dimensión internacional no siempre se tiene en cuenta en la planificación de las clases por los docentes.

Sobre las ventajas de las redes académicas plantean que han abierto un nuevo paradigma en el modelo educativo, ya que se ha debatido mucho de sí es conveniente incluirlo en el aula y formar a los estudiantes, que constituyen una estrategia para construir escenarios y nuevas posibilidades que fortalezcan el tejido social de una comunidad y la gestión de información y conocimiento a través en Internet. En otro aspecto, solo identifican la movilidad académica como el movimiento de estudiantes de un lugar a otro, entre sus ventajas plantea que es una iniciativa innovadora, que promueve el intercambio estudiantil, que se enfrentan a sistemas totalmente distintos, etcétera

Los Cuestionarios realizados a estudiantes en movilidad académica y a los de pregrado quienes realizaron movilidad, se comprobó que la recepción por parte del personal de la universidad fue excelente, así como la atención de los responsables. Se revela que lo más complicado fue el aspecto burocrático que para quien recién llega y no sabe las formas y tiempos para solucionarlo puede resultar preocupante.

Los profesores dispusieron de su atención, amabilidad y recursos de manera respetuosa. Se mostraron colaboradores y con una academia de alto nivel a pesar de las tensas situaciones que causa la carencia de tiempo.

Sobre los principales beneficios enuncian principalmente: Recibir apoyo económico para dedicar a tiempo completo al desarrollo de la investigación de tesis durante un período considerable. Contar con el apoyo para acceder a los fondos bibliográficos. Compartir, discutir,

reflexionar sobre las investigaciones más recientes y los aportes de la producción del conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Fortalecer la formación académica, conocimiento de cultura extranjera, tanto a nivel académico como país, crecimiento personal, valores personales y familiares. Aprendizaje a nivel de contenidos y a nivel académico Posibilidad de hacer nuevas relaciones académicas. Asistencia a congresos y Posibilidad de conocer y vivir en otros países

Como recomendaciones para mejorar el funcionamiento del programa de movilidad, expusieron:

En primer lugar, mejorar la información o la ayuda sobre hospedajes y alojamientos para los estudiantes de la movilidad. En segundo lugar, mejorar y hacer más explícito la cantidad de dinero asignado para la movilidad. Mejorar el sistema de transferencia de recursos de las becas, ya que ocurrió mucho tiempo después de lo mencionado y acordado, lo que fue prejudicial al desarrollar los tramites de la movilidad, como compra de pasaje aéreo y reserva de habitación.

Que los proyectos presentados para solicitar la beca sean analizados con más detalle, para evaluar fehacientemente la posibilidad de ser ejecutados en su totalidad, o por lo menos que haya un área donde se brinde más ayuda al estudiante en tramites referidos al traslado ya sea de material biológico o de alguna otra cosa que se necesite llevar al exterior.

Que se interioricen más sobre si todas las universidades receptoras de alumnos conocen bien el programa y que se les permita a los alumnos de intercambio hacer uso de otras instalaciones como gimnasios, bibliotecas actividades culturales etcétera

Abrir los cursos que inicialmente ofrezcan, de lo contrario eso modifica considerablemente la dinámica de la Movilidad (a veces cambia hasta su razón de ser). Que exista mayor difusión de estas convocatorias. Y finalmente, que haya una mayor comunicación con los becarios y en la medida de lo posible, darle algún tipo de acompañamiento a las estancias que realizan.

Conclusiones

El marco metodológico de la investigación constituyó la guía teórico-metodológica para dar al proceso indagatorio la objetividad y sistematicidad necesaria. Estos dos atributos son requisitos fundamentales para toda indagación, ya que hizo posible a su vez obtener resultados útiles y confiables, presentando esencialmente el enfoque metodológico y las vías tenidas en cuenta para contribuir a dar solución al problema identificado.

La concepción pedagógica que se propone es reveladora de la lógica integradora entre las diferentes dimensiones que constituyen la expresión de la contextualización del principio de la Multiculturalidad Universitaria en el proceso de Internacionalización.

Los resultados alcanzados en la ejemplificación y la utilización del método de criterio de expertos es lo que permite la corroboración de la factibilidad, la pertinencia y la viabilidad de la concepción y la estrategia pedagógica, lo que contribuye a ofrecer una alternativa de solución para la investigación científica en la universidad en contextos de inmersión sociocultural.

Por lo que con la propuesta se pretende, entre otras acciones: Crear y fortalecer la dimensión internacional en el currículo de los programas en todas las disciplinas. Internacionalizar la educación en general para enfrentar a más estudiantes a las dimensiones internacionales de sus estudios. Introducir una visión internacional/multicultural a través del currículo. Introducir un sistema común de aplicación internacional para la transferencia de créditos. Desarrollar aptitudes interculturales lo cual no solo se refiere al conocimiento de otras culturas, sino también a la habilidad de evaluar las diferencias individuales y culturales. Desarrollar un fuerte sentido de la identidad personal de manera que la integridad no sea amenazada por los valores y creencias de otros. Creación de oferta académica en inglés como una estrategia eje de la Internacionalización. Profundización en los modelos de docencia online.

Referencias

Álvarez, C. (1998). *La investigación pedagógica*. En: *Pedagogía como ciencia o Epistemología de la Educación.* La Habana: Félix Varela. Cuba.

Altbach, Philip G. (1989). *The New Internationalism: Foreign Students and Scholars. Studies in Higher Education*, 14(2):125-136. To link to this article: https://doi.org/10.1080/03075078912331377446

Altbach, P.G. (2004). *Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world*. Tertiary education and Management, 10:1, 3-25 Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

Altbach, Philip e Knight, Jane (2006). 11, no. 3/4 (Fall/Winter), p. 290-305. BRASIL. *Programa Ciência Sem Fronteiras.* Acceso em 15 set 2013. Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o- programa.

Beneitone, P. (2014). *De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual?,* en Tangelson, G. (comp.). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (pp. 29-38). Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa – Universidad Nacional de Lanús. Argentina.

Ballesteros S. Yolanda E. (2010) *Análisis del proceso de internacionalización en la Universidad Autónoma del Estado de México: Facultad de Lenguas*. Tesis de Maestría, México, Universidad La Salle.

Ballesteros S. Yolanda E. (2019*) Internacionalización como herramienta en la formación Docente* (Conferencia) Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, México.

Byram, Michael. (2004). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.* Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press, Madrid. España.

Gacel-Ávila, J. (1999), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Reflexiones y lineamientos. OUI, AMPEI,

Ford Foundation, Guadalajara: Editorial Gráfica Nueva Occidente. México.

Gacel-Ávila, J. (2019). *Guía de Buenas Prácticas en la Cooperación Universitaria entre Latinoamérica y Europa*. 1ª Edición en español, RIESAL Universidad de Guadalajara, México.

Gacel-Ávila, J., (2000*). Políticas de internacionalización: estrategias e implementación. Educación Global*, Núm. 4. Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). México.

Gacel-Ávila, J., (2005) *Internacionalización de la educación superior en México en Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional.* Editado por Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, Banco Mundial/Mayol Ediciones, Bogotá.

Gacel-Ávila, J. (2006) *La dimensión Internacional de las Universidades mexicana, Contexto, procesos y estrategias*. (ed.) Universidad de Guadalajara, Consorcio para la Colaboración en América del Norte.

García R., Ballesteros Y., (2010) *La Educación Superior en México hacia la Internacionalización, Economía y Políticas Públicas en el Bicentenario de México.* Colegio de Posgraduados del CIDE A.C., G. Ed. Hess, pp. 91 – 113.

González Fernández-Larrea, M. (2005). *Un Modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Rio.* P 67-69 Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Pinar del Rio, Cuba.

Knight J. (1994). *Internacionalización en la Educación superior.* Calidad e Internacionalización en la Educación superior. IMHE/OCDE. http://www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/publicacionesdeimhe.htm

Knight, Jane y De Wit, H. (1998), *Rationale for Internationalisation of Higher Education in Millenium*, Revista del Instituto Superior Politécnico de Viseu, vol. 3, no. 11, 199. Netherlands.

Knight, J. (2005). *Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos, en Hans de W. et al*. (Editores), Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones.

Maldonado, A. (2000) *Los Organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial.* Perfiles Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Delors, J., (Coord). *La educación encierra un Tesoro*. México: Correo de la UNESCO, 1996. Basada en Peter Scott (1999), citado por Callahan, H., (2000) *Higher education internationalization strategies of marginal significance or all pervasive? The international vision of practice: a decade of evolution.* Higher Education in Europe, April 2000, Vol. 25 Issue 1.

Sierra, R. (2005). *Concepciones teóricas acerca de estrategias*. Universidad de Holguín. Cuba.

Stromquist, N. P. & Monkman, K. (2009). *Globalization and Education. Integration and contestation across cultures*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield. MD, USA.

Throsby, D. (1998). *Financing and Effects of Internationalisation in Higher Education*. OCDE.

Tünnerman Bernheim, C. (2002) *Tendencias de la educación superior contemporánea y el rol de las universidades públicas* (Conferencia Magistral), Santo Domingo, Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.

Tünermann C., (2003) *La Universidad Latinoamericana ante los retos del Siglo XXI*, Colección UDUAL, ISBN 9686802-22-3 Ed. Gisela Rodríguez O. p 108 -111, UNAM, México. p 108 -111.

Waters, M. *Globalization* (London: Routledge,1995), p. 3, as cited in I. Clark, Globalization and International Relations Theory (New York: Oxford University Press, 1999), p. 48.

Capítulo 29

Caracterización y mapeo del idioma francés en Colombia: primeros resultados[74]

Marcela Echeverri[75], Amparo Caballero[76], Edga Uribe[77], Mónica Rolong[78], Adriana Díaz[79], Luisa Arroyave[80], Jessica Montaño[81]
Colectivo de Plurilingüismo de COLIFRI –
Asociación Colombo Francesa de Investigadores.

Resumen

En Colombia, el francés ha sido enseñado por casi dos siglos, desde el aprendizaje por algunas élites hasta su inclusión en el sistema educativo. Con la Ley General de Educación (MEN, 1994), la tendencia del llamado Bilingüismo consistió en enseñar la lengua hipercentral (Calvet, 2017), aunque el Francés Lengua Extranjera (FLE) subsistió en varias instituciones. Se presentará un mapeo preliminar con los resultados preliminares de un rastreo de los programas de francés en todas las ciudades de Colombia, registrados en las bases de datos del SIET (Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano) y SNIES (Sistema Nacional de la Educación Superior), construido como primera etapa del proyecto de investigación de tipo cualitativa ***Panorama de la enseñanza del francés en Colombia***.

74 Proyecto de investigación en curso realizado por el Colectivo de Plurilingüismo de COLIFRI –Asociación Colombo Francesa de Investigadores.

75 Directora Alianza Francesa de Manizales. Correo: m.echeverri@alianzafrancesa.org.co
76 Directora Alianza Francesa de Bucaramanga. Correo: a.caballero@alianzafrancesa.org.co
77 Directora de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Correo: muribe@uis.edu.co
78 Profesora de idiomas Universidad del Atlántico. Correo: monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co
79 Magister en Traducción de la Universidad de Montreal (Canadá). Docente de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Correo: adiaz.trad@gmail.com
80 Filóloga Hispanista de la Universidad de Antioquia. Correo: luisaf.arroyave@udea.edu.co
81 Estudiante Traducción Escuela de Idiomas Universidad de Antioquia. Correo: jessica.montano@udea.edu.co

La problemática es cómo posicionar la lengua francesa en Colombia como base de promoción del plurilingüismo, tomado este como competencia y como valor (Beacco & Byram, 2007). Este proyecto parte de la hipótesis de que es posible enseñar el francés junto con otras lenguas en perfecta armonía.

Palabras clave: Francés, Colombia, plurilingüismo, mapeo, panorama.

Abstract

In Colombia, French has been taught for almost two centuries, from learning by some elites to its inclusion in the educational system. With the General Education Law (MEN, 1994), the tendency of the so-called Bilingualism consisted of teaching the hyper-central language (Calvet, 2017), although the French Foreign Language (FLE) subsisted in several institutions. A preliminary mapping and preliminary results of a tracking of French programs in all Colombian cities will be presented, registered in the databases of SIET (Information System of Education for Work and Human Development) and SNIES (National System of Higher Education), built as the first stage of the qualitative research project Panorama of the teaching of French in Colombia. The problem is how to position the French language in Colombia as a basis for promoting multilingualism, taking this as a competence and as a value (Beacco & Byram, 2007). This project starts from the hypothesis that it is possible to teach French together with other languages in perfect harmony.

Keywords: French, Colombia, Plurilinguism, mapping, overview

Introducción

En los últimos años, hemos sido testigos de una aceleración del progreso científico y tecnológico que nos sitúa en el corazón de un contexto globalizado, multicultural y constantemente interconectado. En una sociedad con estas características, aprender una lengua extranjera o segun-

da, o incluso un tercer idioma, se convierte en un objetivo global para atender las demandas de educación, investigación, ciencia, economía, política e intercambios culturales. Es una necesidad presente, más que una elección. En el siglo XV, con los postulados del Humanismo y el nacimiento de las lenguas modernas, surge la idea de la enseñanza de lenguas extranjeras, las metodologías para su realización se desarrollan luego a partir del siglo XX (Martín Sánchez, 2009).

En este contexto, cada vez más países han anclado el aprendizaje de lenguas extranjeras en sus programas educativos. En Colombia, desde la década de 1990, el Gobierno Nacional ha lanzado una serie de iniciativas encaminadas a definir los objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras: primero, se presentó la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que definió los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera en la educación primaria y secundaria; luego, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desarrolló el "Programa Nacional de Bilingüismo" (2004-2019). Además, en 2010, el MEN llevó a cabo el "Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras" (2010-2014). Posteriormente, en 2014, el MEN lanzó el programa Colombia Bilingüe (2014-2018). En la actualidad, el MEN expone para el cuatrienio 2018-2022 la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras como "vehículos de comunicación, interacción, generación de oportunidades y desarrollo, tanto para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, como para sus comunidades y regiones." Así mismo subraya que "el interés del Ministerio es poder fomentar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en otras lenguas ya presentes en el sistema educativo, como lo son el francés y el portugués".

Es significativo ver cómo las leyes y programas nacionales que promueven el aprendizaje de lenguas extranjeras han pasado de un bilingüismo marcado por el inglés a una visión con tendencia multilingüe que enfatiza la importancia, presencia y contribución de la educación y aprendizaje de otros idiomas extranjeros, como el francés. Sin embargo, la tarea aún no está completa, pues se hace necesario un balance

de la enseñanza del francés en Colombia acompañado de un análisis del comportamiento de esta lengua en el territorio colombiano de enorme riqueza lingüística. En este sentido, la investigación de la que emanan los resultados preliminares aquí expuestos realiza un primer mapeo de la presencia de la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera dentro de la Educación Superior colombiana, para analizarla en el marco de las realidades lingüísticas, del curso histórico, del aprendizaje de lenguas extranjeras; este proceso resulta de la dinámica de la globalización, de lo que establecen las leyes y programas nacionales, así como de la implementación de iniciativas institucionales para promover las lenguas extranjeras.

Este proyecto de investigación está siendo llevado a cabo por el Colectivo de Plurilingüismo de Colifri, el cual nace del cuestionamiento sobre las acciones que se deben tomar para no seguir desconociendo las implicaciones y la importancia real del plurilingüismo en América. El Colectivo está conformado por siete investigadoras de diferentes partes e instituciones del país, así como las estudiantes pertenecientes al semillero.

Este artículo mostrará los resultados de un primer análisis relativo a la Educación Superior y a las Instituciones para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Un estudio sobre datos del segundo ciclo de la educación colombiana se desarrollará en una segunda etapa del proyecto. El artículo consta de 3 partes: un marco metodológico que explica el tipo de investigación realizada, un análisis que indica los 4 ejes en torno a los cuales se clasificaron los datos y finalmente las conclusiones.

Marco metodológico

Este estudio es una investigación exploratoria-descriptiva realizada desde un enfoque cuantitativo que expone los diferentes métodos de enseñanza del francés en Colombia. Las bases de datos utilizadas son las proporcionadas por el MEN: el SIET (Sistema de Información para el Trabajo y el Desarrollo Humano) y el SNIES (Sistema Nacional de Educación Superior).

A partir de la información de estas dos bases de datos, se determinaron 4 ejes de análisis de los mismos. El primero se refiere a las Instituciones para el Trabajo y el Desarrollo Humano a las que están adscritas los institutos de idiomas que ofrecen cursos para el aprendizaje de la lengua francesa. Los otros tres corresponden a la Educación Superior y a la forma en que se integra la enseñanza del francés en las instituciones. Por consiguiente, el segundo eje designa las licenciaturas, programas de profesionalización y másteres en los que hace parte de su plan de estudios la formación en francés. El segundo eje establece los cursos de francés que se imparten en escuelas o institutos de idiomas pertenecientes a las universidades. Finalmente, el tercer eje caracteriza los cursos de francés que se ofrecen a través de convenios entre universidades e institutos del IDTH.

La metodología del proyecto está compuesta por cinco procesos y sus protocolos, momentos y características según los cuatro ejes de análisis mencionados anteriormente. Primero, la recopilación de datos; después, la selección de las instituciones que imparten la enseñanza del idioma francés; luego, el estudio estadístico y finalmente la interpretación y análisis de estos datos. La descripción de cada uno se presenta a continuación:

El primer proceso fue la **recolección de datos** a través de las plataformas **SIET** y **SNIES** del MEN. Ambos son de acceso abierto, lo que facilita la búsqueda. Cada uno tiene diferentes motores de búsqueda.

El **SIET** permite hacer búsquedas por instituciones y programas. Para fines de este proyecto, la búsqueda se filtró por programas. Se tuvieron en cuenta los siguientes diez criterios para la categorización: las Secretarías Departamentales de Educación, las regiones administrativas, las ciudades, el código de la institución, el nombre de la institución, el tipo de certificado (conducción de formación, conocimientos académicos, técnico laboral), el área de actuación, la certificación de calidad, naturaleza de la institución y niveles de francés. Esta búsqueda dio como resultado una base de datos de 3521 programas de conocimiento académico del ITDH en Colombia, a partir de los cuales se realiza la

selección de programas de enseñanza de francés en el segundo proceso.

El **SNIES** también posibilita la búsqueda por institución o programa; al igual que con la plataforma SIET, se realizó el primer filtro de búsqueda por programa y luego por estado activo de cada uno de ellos. Esto generó una base de datos de 13.574 programas de Educación Superior, de los cuales se seleccionaron los programas que integran la enseñanza del francés en sus cursos. Para la recolección de los datos del tercer y cuarto eje (los cursos de francés que ofrecen los institutos de idiomas dentro de las universidades y los cursos de francés ofrecidos por las IES a través de convenios con los ITDH respectivamente) se descargó la base de datos de las 378 IES de Colombia que aparecen registradas en la plataforma SNIES.

Después de obtener estas bases de datos, se continuó el segundo proceso: **la selección de instituciones que cuentan con enseñanza de francés**. En el **primer eje** de ITDH de la plataforma SIET, se realizó un filtro de selección por palabras clave utilizando el programa Excel, ejemplos: francés/français, idioma(s) y lengua(s). Respecto a la información recogida del SNIES sobre el **segundo eje** (programas de las IES que integran el francés como opcional u obligatorio en su plan de estudios), se utilizó tanto la base de datos como la información disponible en las páginas web de las instituciones para verificar las materias de francés. Así mismo, se seleccionó la información a partir de palabras clave de campos semánticos vinculados a los títulos de programas potencialmente ofrecidos en francés, por ejemplo: francés, idiomas, traducción, filología, lingüística, comercio internacional, turismo, bilingüe.

Por último, para seleccionar la información del **tercer eje** (IES que ofrecen cursos institucionales de francés) y del **cuarto eje** (cursos ofrecidos en convenio con las ITDH) contactamos a cada una de las instituciones que existen en Colombia según la plataforma SNIES por diferentes medios: teléfonos (líneas locales y nacionales), correo electrónico, Messenger, WhatsApp y el chat disponible en el sitio web de la institución.

Una vez recopilada y seleccionada la información, se adelantó el tercer proceso referido a la **categorización**. En cuanto a los programas ITDH, la plataforma **SIET** nos proporciona toda la información necesaria, particularmente sobre programas clasificados en 47 categorías, de las cuales fueron seleccionadas las nueve siguientes, considerando los objetivos del proyecto: ciudad, departamento, nombre de la institución, código del programa, nombre del programa, número de programas, estado del programa, certificado de calidad y naturaleza. A estas categorías se suma una décima referente a los niveles de francés que, si bien no figura en ninguna, se tomó del nombre del programa teniendo en cuenta que en el momento de la inscripción en el MEN generalmente sí se indican los niveles.

Con respecto a los programas de Educación Superior que integran el francés en sus planes de estudio, la plataforma **SNIES** ofrece información clasificada en 35 categorías; sin embargo, se enuncian las siguientes once que fueron significativas para el proyecto: ciudad, departamento, nombre de la institución, nivel de formación, código SNIES, nombre del programa, reconocimiento del Ministerio, nivel académico, nivel de formación, metodología y sector. En cuanto a los cursos de francés ofrecidos en instituciones o en convenio con la ITDH, estos fueron categorizados según el mismo proceso. De la selección realizada se tomaron en cuenta ocho de los 24 criterios propuestos por el SNIES, a saber: departamento, municipio, código de Institución, nombre de Institución, rector o seccional, sector, carácter académico y alta calidad acreditada. A estos se adicionan tres criterios consultados con las IES: la modalidad, el tipo de oferta y los niveles de francés.

Con la información categorizada, el cuarto proceso se enfocó en el **estudio estadístico** de todos los datos en Excel. En este punto, los datos del programa y la institución se cuantificaron por cada una de las categorías especificadas según el campo de educación. Luego se elaboraron los gráficos y mapas que permiten la mejor visualización de la información. Se realizaron cuatro estudios estadísticos según cada ámbito que constituirán el aporte del panorama general del francés en Colom-

bia. Por último, se procedió con el **análisis** preliminar[82] de los datos obtenidos de acuerdo con cada uno de sus ejes y categorías.

Resultados preliminares

El presente artículo describe y analiza los resultados de la recolección de datos de las IES y las ITDH a partir de los escenarios presentados, con el propósito de examinar el panorama actual de la enseñanza y el aprendizaje del francés en Colombia. La gráfica 1 ilustra las estadísticas generales del Sistema de Información de Educación para el Trabajo (SIET).

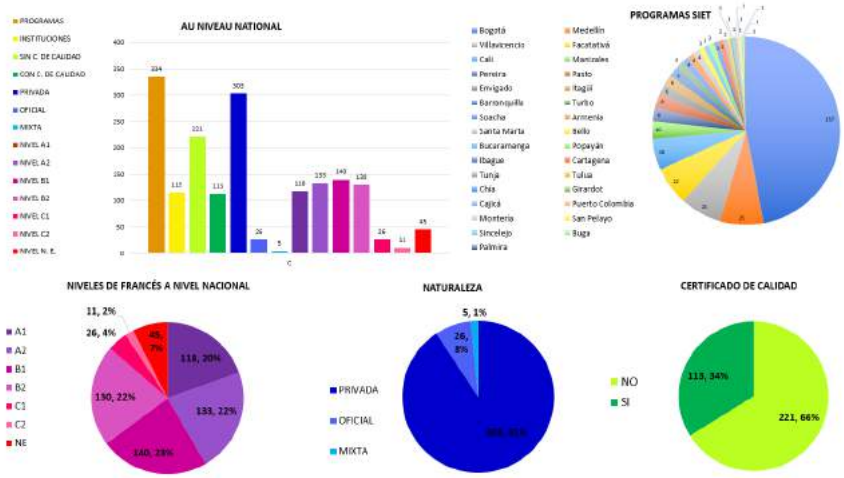
Enseñanza de francés en las ITDH

Se identificaron 334 programas de francés impartidos en 115 ITDH de 31 ciudades de Colombia. Desde una perspectiva amplia, se pueden observar unas tendencias geográficas, demográficas y económicas: la oferta del francés se concentra en las principales capitales y áreas metropolitanas de Colombia, en áreas urbanas y centros poblados de gran importancia para el desarrollo económico y comercial de Colombia, como lo son (en orden alfabético): Armenia, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Ibagué, Manizales, Medellín, Montería, Pasto, Pereira, Popayán, Santa Marta, Sincelejo, Tunja y Villavicencio.

Desde una perspectiva global, podemos constatar que 6 de las 31 ciudades con formación en francés tienen 256 de los 334 programas ofrecidos, especialmente en comparación con las otras 25 ciudades que solo ofrecen 78; esto muestra una gran desproporción y un densa concentración de suministro en áreas específicas. También se observa que, aunque existen 334 programas de trabajo y desarrollo humano que enseñan francés, solo 115 establecimientos educativos ofrecen dicha enseñanza; esto significa que cada establecimiento cuenta, en promedio, entre 2 y 3 programas de francés. En otros términos, se concluye que solo el 2,82% de las ciudades ofrecen este tipo de programas y que la oferta está a cargo de unas pocas instituciones.

82 Cabe recordar que el proyecto aún se encuentra en proceso de realización puesto que fue interrumpido por la pandemia.

En resumen, vemos que el 40% de las instituciones están ubicadas en Bogotá y su área metropolitana, seguida de Medellín y su área metropolitana, que no llegan al 15%; es necesario señalar que el 90,72% de los establecimientos analizados pertenecen al sector privado. Por otra parte, el 86% de los niveles ofrecidos se encuentran entre A1 y B2 (niveles principiante e intermedio). Respecto a la calidad de los programas, encontramos que solo alrededor del 34% de ellos cuentan con un certificado de calidad, por lo que se deduce que dos tercios de los programas no han pasado por procesos de acreditación, no han completado los estándares requeridos para el proceso de acreditación o no lo han renovado.



Gráfica 1. Estadísticas generales SIET

Enseñanza del francés en las IES

En el ámbito universitario, Colombia cuenta con 13,527 programas de Educación Superior activos en 2020, de los cuales hay 4,276 en pregrado, 3,164 especializaciones y 2,142 maestrías. Entre estos programas, 49 proponen la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). Solo uno de estos programas se ofrece en modalidad virtual en la capital

del país, Bogotá; todos los demás son en la modalidad presencial, salvo durante el confinamiento por la COVID-19.

Desde esta perspectiva, se ha constatado que algunas instituciones han incluido el francés en sus programas de estudio para un total de 39 de carácter obligatorio y 10 opcional. Estas cifras muestran 32 licenciaturas, 27 de ellas con el francés como asignatura obligatoria y 5 como asignatura electiva. La importancia de enseñar este idioma en licenciatura radica principalmente en la formación de los profesores, puesto que sus estudiantes se convertirán en futuros profesores en los diferentes niveles del sistema educativo.

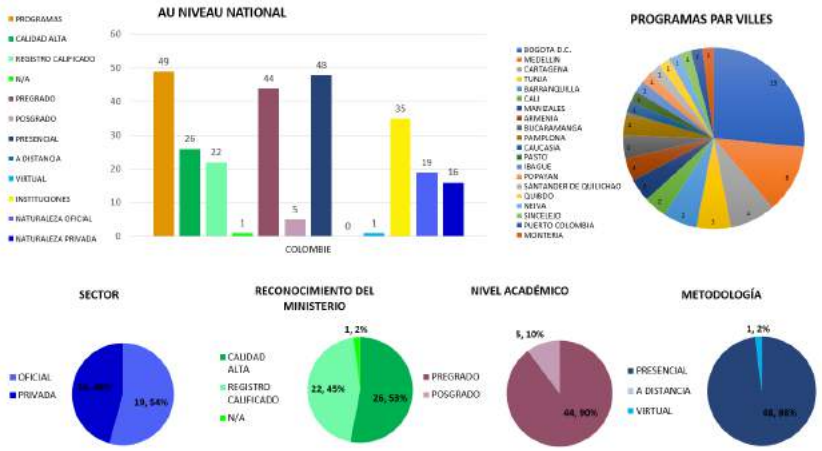
En cuanto a los programas de profesionalización, existen 11 programas de pregrado que involucran estudios de lengua francesa, de los cuales 6 tienen asignaturas obligatorias y 5 optativas. En el nivel tecnológico, hay un programa que implica necesariamente el francés. En el nivel de posgrados, 5 programas ofrecen cursos obligatorios de francés, una especialización y 4 másteres. Los alumnos pertenecientes a estos programas también podrían formarse en la difusión de la lengua, enseñando o formándose en posgrados en su especialidad o en aspectos lingüísticos en un país francófono.

Los programas aquí descritos, y que se ilustran en la gráfica 2 (Estadísticas generales de los programas de francés en las IES), se distribuyen en varias ciudades del país. De las 1.103 ciudades colombianas registradas en el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 20 municipios pertenecientes a 17 departamentos (de un total de 32 departamentos nacionales y el distrito capital) imparten educación en francés como parte de los programas de Educación Superior. Estas ciudades son: Armenia, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cáucaso, Ibagué, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Pamplona, Pasto, Puerto Colombia, Sincelejo, Popayán, Quibdó, Santander de Quilichao y Tunja.

En total, 35 instituciones de Educación Superior, 19 oficiales y 16 privadas, ofrecen 49 programas en francés en Colombia. De ellos, 44

pertenecen al nivel de pregrado y 5 al nivel de posgrado. En cuanto al primero, 43 programas de estudios tienen nivel universitario y nivel tecnológico; el segundo está ubicado en la ciudad de Cartagena. En cuanto a los 5 posgrados, hay 4 másteres y una especialización. Los másteres se distribuyen de la siguiente manera: 3 en Bogotá, 1 en Medellín y 1 en Manizales; la especialización se ofrece en el distrito capital.

De los 49 programas de Educación Superior mencionados, 27 han recibido la acreditación de alta calidad, según datos oficiales del SNIES; de ellos, 22 tienen registro calificado. Solo un programa no registra esta información.



Gráfica 2. Estadísticas generales programas de francés en las IES

Enseñanza de francés con oferta institucional de las IES

Según la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), Colombia cuenta con 378 instituciones de Educación Superior, de las cuales 315 son oficinas centrales y 63 son subsidiarias (ver Gráfica 3). Para indagar por más información, fue necesario contactar a las instituciones por correo electrónico. De las 378 instituciones encuestadas, solo 161 instituciones respondieron; queda

pendiente establecer contacto con las otras 217. La información solicitada podría obtenerse del 42% del total de instituciones existentes.

De estas respuestas, encontramos que el 41%, equivalente a 66 de las 161 IES contactadas, afirmaron que ofrecen cursos de francés. Entre sus respuestas, algunos subrayaron que la oferta del francés se hace institucionalmente y otros a través de alianzas, por lo que los datos se registran y analizan de acuerdo a estas dos categorías. En ese momento, 58 IES cuentan con oferta institucional propia y otras 6 a través de alianzas con ITDH.

Según la información recopilada, en Colombia, 58 establecimientos de Educación Superior han decidido integrar la enseñanza de la lengua extranjera francesa a través de cursos ofrecidos a sus estudiantes de diversos programas de pregrado o posgrado (licenciatura, maestría o doctorado) o para una audiencia externa. De estas 58 instituciones, 43 tienen la oferta en sus principales sedes institucionales y 15 en otras sedes secundarias.

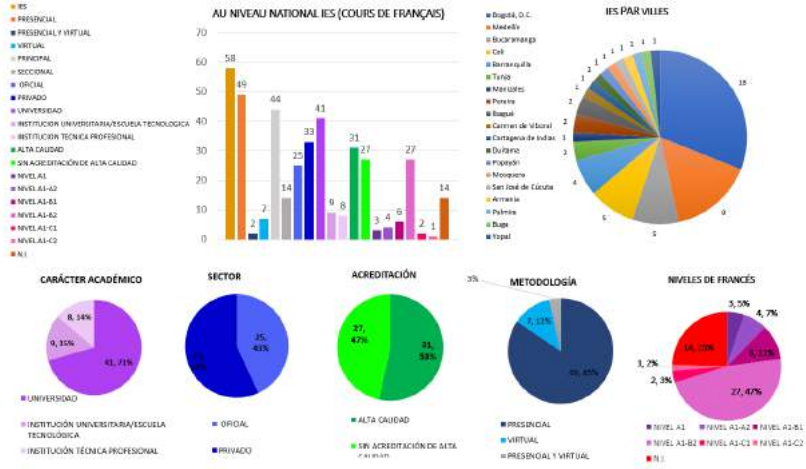
Desde el punto de vista geográfico, la oferta de instituciones de Educación Superior se ha concentrado en las principales ciudades, como: Bogotá, Medellín, Bucaramanga, Cali, Tunja, Manizales, Pereira, Ibagué, Carmen de Viboral, Cartagena, Barranquilla, Duitama, Popayán, Mosquera, San José de Cúcuta, Armenia, Palmira, Buga y Yopal.

En cuanto a los términos de la oferta institucional, esta información se dividió en tres tipos: presencial, virtual o híbrida. Según los datos recolectados, los cursos que se ofrecen exclusivamente de forma presencial representan 83,3% de los establecimientos. Los cursos híbridos equivalen al 13,3% y los virtuales al 3,4% de las instituciones.

Respecto a los niveles de francés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se encontró información de 51 instituciones, en donde el 56% tiene el nivel entre A1 y B2, el 11,6% entre A1 y B1, el 6,6% entre A1 y A2, el 5% nivel A1, el 3,3% C1 y el 1,6% en nivel C2. En cuanto al sector al que están adscritas las instituciones, se observa una distribución proporcional con una ligera preponderancia del

sector privado sobre el sector público con el 55%, frente a 45% del sector público.

Con respecto de la naturaleza académica a la que pertenecen las instituciones según el MEN, se encontró que la mayoría corresponde a la categoría de universidad con un 68,3%, al carácter de escuela universitaria/tecnológica un 26,6% y finalmente un 5% a la categoría Institución Técnica y Profesional. En cuanto a la acreditación de alta calidad que el MEN confiere a las IES, encontramos los porcentajes relativamente proporcionados pero con una mayor prevalencia de acreditación de alta calidad con un 54% frente al 46% de las IES que carecen de esta acreditación.

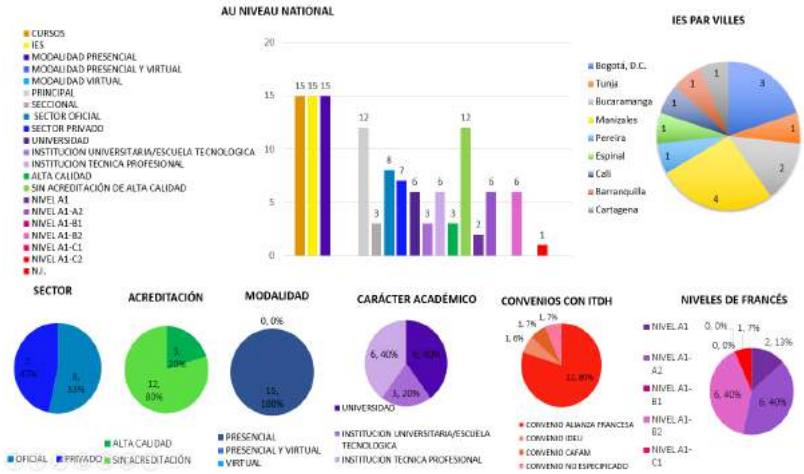


Gráfica 3. Estadísticas generales oferta de francés por parte de las universidades

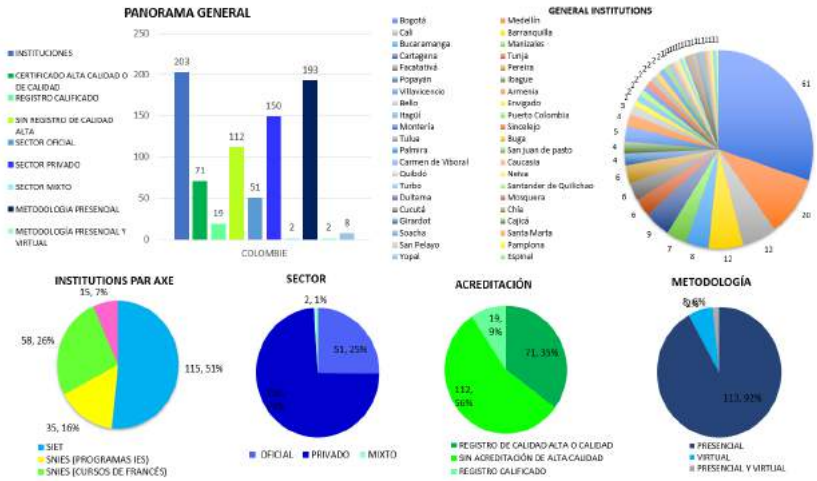
Enseñanza de francés mediante convenios con las ITDH

A partir de la información recopilada, se observó que en Colombia quince establecimientos de Educación Superior ofrecen educación en lengua francesa bajo convenios con ITDH de manera presencial. Geográficamente, estas IES se distribuyen en la capital colombiana, Bogotá, así como en Manizales, Bucaramanga, Tunja, Pereira, Espinal, Cali, Barranquilla y Cartagena.

Es importante considerar que como parte de un convenio nacional, 6 Alianzas Francesas han celebrado convenios con el SENA en las siguientes 6 ciudades: Bogotá, Manizales, Bucaramanga, Cali, Barranquilla y Cartagena. Se encontraron 3 IES que cuentan con la enseñanza de francés mediante alianzas con otras ITDH en Bogotá, Boyacá y Tunja. Con relación a los niveles enseñados, la mayoría de los programas ofrecen cursos desde el nivel A1 hasta el nivel B2. En cuanto al sector, 7 pertenecen al sector privado y 8 instituciones al sector público. En cuanto a la naturaleza académica de las instituciones, el 40% son universidades; el 40% son instituciones universitarias o Escuelas Tecnológicas y el 20% son instituciones técnico-profesionales integradas por el SENA. De estas 15 instituciones, 3 cuentan con acreditación de alta calidad (ver gráficas 4 y 5).



Gráfica 4. Estadísticas generales enseñanza de francés en las IES a través de convenios con las ITDH



Gráfica 5. Estadísticas generales a nivel nacional

Conclusiones preliminares

Desde una perspectiva panorámica y teniendo en cuenta las instituciones por ciudad que ofrecen formación en francés en cualquiera de sus modalidades, los resultados señalan que en Colombia existen 203 instituciones tanto de Educación Superior (entre principales y sedes) como de ITDH con cobertura en 42 municipios de Colombia, siendo la región Andina la que posee mayor cobertura. Respecto al sector al que pertenecen las instituciones, el 73,8% se encuentra en el sector privado, gran parte de este porcentaje lo conforman las ITDH debido a su alto porcentaje de instituciones de naturaleza privada. Las instituciones de carácter oficial son 51, representando el 25,1% y solo dos pertenecen al sector mixto. La metodología presencial es predominante para la oferta institucional representando el 95%. Solo 8 instituciones cuentan con una oferta virtual y 2 con una oferta tanto presencial como virtual. En general, es alentador descubrir que la enseñanza del francés sigue presente en Colombia con 334 programas ITDH en 115 instituciones, 49 programas de pregrado y posgrado de IES en 35 instituciones, 58 instituciones que ofrecen francés en sus escuelas de idiomas y 15 insti-

tuciones con el francés mediante alianzas con ITDH. Sin embargo, se debe implementar una segunda parte de este estudio para analizar el comportamiento del idioma francés en las escuelas primarias y secundarias.

A partir del análisis de los resultados preliminares de esta investigación, se puede constatar que la enseñanza de este idioma se concentra en los núcleos poblacionales con mayor densidad demográfica del país y cuyas subdivisiones administrativas son las que más aportan al PIB de Colombia: Bogotá, Cundinamarca, Antioquia, Valle del Cauca, Santander, Atlántico y Bolívar. Es de resaltar que las ciudades de estas regiones cuentan con aeropuertos internacionales o se encuentran cercanas a ellos; este hecho implica una mayor interacción con ciudadanos extranjeros que traen consigo otras lenguas y culturas (incluido el francés), en razón al comercio y la libre circulación de personas. A la estimación anterior se sumarían los puertos marítimos de Santa Marta, Barranquilla, Cartagena y Turbo. En contraste con este panorama, se evidencia que en las regiones más vulnerables hay una fuerte ausencia de establecimientos y programas para la enseñanza del francés; la oferta se limita casi en su totalidad a los establecimientos privados, lo que confirma que el acceso al aprendizaje del francés como lengua extranjera pertenece a un grupo minoritario en el país.

Esta situación podría representar la realidad actual de la educación en el país y mostraría que tener acceso a una lengua super-central, como la de Molière aún es una adquisición de lujo, a diferencia de la lengua hipercentral, el inglés, idioma obligatorio para obtener un título universitario, para seguir un máster o un doctorado o para obtener mejores oportunidades profesionales, mientras que para el francés no existe ningún requisito educativo para aprenderlo. Esto confirma el hecho de que el inglés es una lengua mundial vehicular o lengua franca: « La domination de l'anglais est un phénomène tout à fait visible dans le monde contemporain. Cette domination concerne, à peu de chose près, tout l'univers. L'anglais y fonctionne aujourd'hui comme langue véhiculaire (en « anglais », lingua franca, qui désignait, à l'origine, le sabir

méditerranéen). » (Hagège, 2012).

Los resultados del análisis muestran que los niveles más altos ofrecidos por la mayoría de instituciones (privadas, públicas o mixtas) son equivalentes a B1 y B2, que son niveles de competencia lingüística funcional. Esto permite suponer que la mayoría de las personas que realizan estos cursos en francés tienen dos objetivos principales: emigrar a regiones francófonas o estudiar allí gracias a becas, intercambios u oportunidades laborales por ejemplo en Quebec o Francia. Asimismo estos datos pueden implicar que el interés en la formación francesa es adquirir un nivel aceptable y fluido del idioma, que aún goza de un prestigio lingüístico internacional, pero no necesariamente un dominio operativo efectivo del francés en materias y contextos complejos.

Respecto a la modalidad de enseñanza se encontró como predominante en la oferta de programas de francés la presencialidad. No obstante, se destaca la apertura a la virtualidad en algunas instituciones, promoviendo así la cobertura y el acceso de las personas interesadas en aprender francés de otras regiones de Colombia que, aunque no cuenten con sedes físicas de estas instituciones, sí tienen conexión a Internet.

Respecto a la acreditación se pudo constatar que el 56% de las instituciones con oferta de francés carecen de acreditación de alta calidad; de allí, podrían surgir interrogantes vinculados a tres aspectos principales:

1. El desinterés de las instituciones que ofrecen programas de enseñanza de francés;

2. Los obstáculos que forman las normas y reglamentos relativos al enseñanza de una lengua extranjera diferente al inglés;

3. Las ventajas y desventajas que la ley de bilingüismo otorga a programas distintos a la enseñanza del inglés.

Para finalizar, podemos afirmar que en la actualidad existe un terreno muy fértil para reposicionar el francés como lengua extranjera en Colombia, cuya enseñanza puede co-existir con la del inglés sin proble-

ma alguno. Por ello, se hace evidente la necesidad de promover políticas educativas plurilingües que permitan su reposicionamiento en la educación colombiana.

Referencias bibliográficas

Beacco J.-C. et Byram M. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Recuperado de: http://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-developement-of-language-education-policies-in-europe

Calvet, L.-J. (2017). *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. París : CNRS Éditions, COLL. BIBLIS.

Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. París : Odile Jacob.

Martín Sánchez, M. A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación Núm. 5. Recuperado de: https://dialnet.uniroa.es/servlet/articulo?codigo=2983568

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado de: https://snies.mineducacion.gov.co/portal/

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano*. Recuperado de: http://siet.mineducacion.gov.co/siet/

Capítulo 30

El Rol del Idioma Inglés en los Procesos Interculturales: Una Mirada desde la Decolonialidad.

Jhon Eduardo Mosquera Pérez
Universidad Surcolombiana

Abstract

English has become one of the most studied languages all over the world to the point that nonnative speakers of the language already outnumbered its English native speakers (Crystal, 2003). As a result of this process of expansion, different cultures around the globe have made English their own language by mixing it along with their original indigenous languages. Kachru (1992) coined two terms which are "indigenization" and "territorialization" respectively as a way to provide a theoretical explanation for the phenomenon just mentioned. However, when those varieties of "indigenized" English or "Englishes" come together into a same place and are used by users whose first language is other than English, this receives the name of "English as a lingua franca". English as a lingua franca (hereafter ELF) or English as an international language (EIL) has begun to gaining recognition among the English-speaking community worldwide, however, it has rarely been considered the impact that the ELF model may have on intercultural aspects among English language learners in the Colombian context. In this reflective article proposed for the "IV Coloquio Internacional sobre Interdisciplinariedad en la Formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras (CIFLEX)" I consider the possible benefits that the English as a lingua franca model could provide for our national context, and, in parallel, I address some issues of interest in regard to this topic.

Key Words: English, English as a lingua franca, interculturality, decoloniality.

Resumen

El inglés se ha convertido en uno de los idiomas más estudiados del mundo al punto que el número de hablantes no nativos ya superó al número de hablantes nativos (Crystal, 2003). Como resultado de este proceso de expansión, diferentes culturas del mundo se han apropiado del idioma inglés mezclándolo con sus propias lenguas originales. Kachru (1992) desarrolló dos términos para proveer una explicación teórica a este fenómeno. El primero es el de "indigenización" y el segundo es el de "territorialización". Sin embargo, cuando esas variedades de dialectos del idioma inglés o "ingleses" son utilizados en un mismo espacio, esto recibe el nombre del "inglés como lengua franca". El inglés como lengua franca o también conocido como inglés como lengua internacional ha iniciado a ganar reconocimiento entre la comunidad angloparlante a nivel mundial. Sin embargo, nunca se ha considerado el posible impacto que el modelo de inglés como lengua franca podría tener en la competencia intercultural entre los estudiantes/aprendices de la lengua inglesa en el contexto colombiano. En este articulo reflexivo que he propuesto para el "IV coloquio internacional sobre interdisciplinariedad en la formación del licenciado en lenguas extranjeras (CIFLEX)" considero los posibles beneficios que el modelo de inglés como lengua franca podría tener en nuestro contexto nacional, y, de forma paralela, abarco algunos aspectos de interés sobre este asunto.

Palabras clave: Inglés, inglés como lengua franca, interculturalidad, decolonialidad.

Introducción.

Este artículo ha sido escrito como un elemento complementario a la realización de la ponencia, igualmente titulada: El rol del idioma inglés en los procesos interculturales: una mirada desde la decolonialidad. Ponencia presentada durante el "IV coloquio internacional sobre interdisciplinariedad en la formación del licenciado de lenguas extranjeras (CIFLEX), en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, durante los días 2, 3 y 4 de agosto del 2020, en la categoría "interculturalidad" del evento previamente mencionado. El objetivo principal de este artículo, como su mismo nombre lo indica, es el de discutir acerca de los procesos interculturales, y de cómo la lengua inglesa (uno de los idiomas más importantes del mundo) contribuye a que estos procesos sean realizados de manera exitosa. Sin embargo durante el desarrollo de la ponencia y de este escrito realizaré también algunos acercamientos teóricos a el concepto de inglés como lengua franca/inglés como lengua internacional, y, de igual manera discutiré acerca del posible beneficio que la aplicación de este modelo podría tener entre los aprendices/ usuarios de la lengua en nuestro contexto colombiano; todo esto con el fin de que logremos tener una más mirada decolonial y crítica frente al aprendizaje de las lenguas extranjeras, y más específicamente, de la lengua inglesa, ya que es perceptible hasta cierto punto que continuamos adhiriéndonos a políticas bilingües que, aunque deberían ir cambiando con el mundo, y junto a los procesos de globalización, permanecen intactas en nuestros modelos de enseñanza/aprendizaje nacionales.

Para realizar lo previamente mencionado iniciaré por discutir acerca de la importancia del idioma inglés en el mundo actual, seguido de un acercamiento teórico al significado del término "interculturalidad". A pesar de que durante el desarrollo de estas dos primeras secciones me encontraré discutiendo acerca del rol del inglés en el mundo actual, del por qué de su importancia, y de su aplicabilidad en varios ámbitos a nivel nacional e internacional, también me encontraré discutiendo, por otra parte (y a lo largo de este escrito) acerca del por qué es importante para el contexto colombiano que se logre un "giro decolonial". Para ello,

en la sección titulada: El Inglés como Lengua Franca: Una Contrapropuesta a la Dominación Hegemónica en el Campo de la Enseñanza de las Lenguas, debatiré acerca de la posibilidad de la enseñanza de otros "ingleses" en las aulas de clase colombianas, debido a que estas últimas, en gran parte, se han encontrado influenciadas y atadas a políticas educativas bilingües desarrolladas en países del círculo interno, según el modelo Kachruviano (1992), tales como los Estados Unidos e Inglaterra, dejando así de lado la posibilidad de que otros dialectos propios del idioma (que han iniciado a ser reconocidos en el mundo y los cuales podrían resultar beneficios en términos culturales y lingüísticos) sean estudiados.

Para finalizar el presente artículo, terminaré por realizar una discusión acerca de qué hace falta para que en el contexto colombiano se inicie a aplicar (o al menos a considerar la aplicación) del modelo de inglés como lengua franca y cómo lo previamente mencionado puede llegar a contribuir a que a pesar de ser una comunidad de habla inglesa considerada como ilegitima, logremos desarrollar una identidad propia frente a este mundo global. Y más importante aún, que valoremos nuestro dialecto, nuestra forma de hablar, nuestra cosmovisión como usuarios de la lengua inglesa, y así, de manera progresiva iniciemos a tomar una postura mucho más crítica y autentica frente a este campo ya que la disciplina de TESOL a nivel mundial, y más específicamente en Colombia tiene mucho por explorar.

Así, tal como lo he estado diciendo hasta ahora, la primera sección que desarrollaré será la de:

La importancia de la lengua inglesa en el mundo actual

Históricamente el idioma inglés se ha considerado como una lengua de poder y dominación. Aunque las formas de colonización parecen haber cambiado debido a las influencias del mundo actual (Granados-Beltrán, 2016) nuevas formas (mucho más sutiles) han surgido también. Una de

ellas se conoce como "imperialismo linguistico" (Philippson, 1992) y la otra como "poder suave" (Nye, 1990) El término "imperialismo lingüístico" fue por primera vez utilizado por Philippson para hacer referencia a todas aquellas influencias que son ejercidas sobre las personas mediante la utilización del lenguaje para "forzarlos" a sentir, pensar e incluso actuar como los hablantes nativos de una lengua extranjera (inglés en este caso). De acuerdo a Macias (2010) este fenómeno también se encuentra alineado con los propósitos de la ideología de "Mcdonalización" (Rizter, 1995) o "norteamericanización", que no es más que un intento desesperado por sentirse más perteneciente a culturas extranjeras tales como la de los Estados Unidos, ya que, aunque lo admitamos o no, implícitamente siempre se nos ha vendido la imagen de que los Estados Unidos de América es un país con alcances ilimitados en términos de poder, entretenimiento y conocimiento. Todo este se puede resumir entonces en una sola palabra "desarrollo".

Definir lo que es el desarrollo es (aunque a primera vista parezca algo sencillo) en realidad algo complejo. Este término abarca distintas dimensiones tanto sociales como económicas. No obstante, cuando escuchamos/visualizamos la palabra "desarrollo" lo primero que puede posiblemente venir a nuestra mente es que esto es sinónimo de progreso. ¿Pero progreso en términos de qué? En términos sociales, económicos, culturales, linguisticos, tecnológicos y demás. Cuando hablamos acerca del desarrollo de un país, por lo tanto, hacemos referencia a que este (sin importar cual sea) ofrece a sus habitantes un nivel alto de vida en todo sentido. Ahora bien, ¿cuál es el rol del idioma inglés en todo este proceso?

Como he estado comentando hasta este momento, a pesar de que las formas antiguas de dominación/colonización hayan cambiado, el rol del idioma inglés es bastante complejo. Por una parte la lengua inglesa permite que se realicen exitosamente los procesos de comunicación entre usuarios de distintas procedencias del mundo, pemitiendo que exista el proceso de comunicación intercultural o interculturalidad (tema que será debatido más detalle luego) y por otro lado, tal como lo dijo

Mahboob (2011) la lengua inglesa continua (aunque de manera sútil) expandiendo los ideales de una comunidad elitista ya que se considera (posiblemente de forma errónea, como puede que no) que aquel individuo, o aquellas comunidades, que hablen el idioma inglés, tienen acceso al desarrollo y conocimiento. Es decir, la lengua inglesa se considera como un "gatekeeper" en el idioma inglés, o una especia de guardian, en nuestra lengua castellana.

Por otra parte, el poder suave, tal como lo llamó Nye (1990) se ha convertido en otra (tal como lo mencioné con anterioridad) de las formas sutiles de dominación que se encuentran presentes en el mundo actual. El poder suave (como lo llamó Nye) o la "dominación carismática" como la llamó Weber (1944) desde un punto de vista político/sociológico, hace referencia a las comunidades que son atractiva en términos de entretenimiento, tecnología y calidad de vida a aquellas personas, que, por una u otra razón, no han tenido acceso a estas en su país o comunidad de origen, volviéndose para aquellos una especie de sueño a alcanzar para mejorar su calidad y estilo de vida en términos de tranquilidad y estabilidad. Desde un punto de vista literario podríamos decir que el poder suave y la dominación carismática se asemejan bastante a el mundo utópico de Huxley en su libro "un mundo feliz" donde todos los individuos aceptan su posición social respecto a los demás, y son aparentemente felices, aunque para lograr alcanzar este estado de felicidad, irónicamente, las ciencias sociales, humanidades, artes y demás han sido eliminadas.

Pero bueno, dejando de lado los acercamientos literarios y demás, uno se pregunta: ¿y qué tiene que ver el inglés con todo esto? Pues bien, el punto al que he querido llegar, y el cual quiero demostrar a través de la argumentación que he estado brindando hasta ahora, es que el idioma inglés es un arma de doble filo. Por una parte, de manera personal, y obviamente en mi rol de docente de inglés como lengua extranjera, opino que aprender y enseñar inglés es algo excelente en este mundo globalizado actual. Por otra parte, también opino que es deber nuestro obtener y mantener una mirada más crítica frente al aprendizaje del

idioma inglés ya que tal ha sido la expansión del idioma inglés que el número de hablantes no nativos de esta lengua ya superó al número de hablantes nativos (Crystal, 2003). Es decir, por cada 4 hablantes no nativos del inglés, hay 1 hablante nativo. Esto ha dado lugar a que cada día la lengua inglesa gane más adeptos.

Gracias a la lengua inglesa individuos de distintas culturas del mundo tienen la posibilidad de movilizarse a través del globo ya que, para trabajar, o, simplemente, hacer turismo. No obstante, estos no han sido los únicos motivos para que el idioma inglés haya ganado tanta importancia. Nunan (2001) declaró que el uso de la lengua inglesa ha crecido exponencialmente debido a la globalización económica. De acuerdo a Nunan (2001) el inglés se considera como la lengua clave para facilitar las negociaciones, el desarrollo de la ciencia, tecnología, e, incluso, entretenimiento popular. De manera similar, Swales (citado por Nunan, 2001) ha argumentado que aproximadamente 50 % de los millones de documentos que son publicados durante cada año, se encuentran escritos en inglés.

Las cifras previamente mencionadas demuestran la importancia que tiene el inglés en la academia a nivel nacional e internacional. Esto mismo pudo ser evidenciado en Mahboob (2011) donde este autor anuncia que el idioma inglés hoy en día cumple con un importante valor comercial. De acuerdo a Mahboob (2011), millones de dólares son ganados anulamente a través de la venta de textos guía. En este mismo sentido, Mahboob (2011) declara que el idioma inglés es visto como una lengua de desarrollo, o un "gatekeeper" (p. 50) o guardia en español. Desde el punto de vista de este autor, el inglés cumple un rol elitista, el cual es el de permitir el acceso al conocimiento, desarrollo, e incluso a una mejor vida, sólo a aquellas personas que cumplan a profundidad con las reglas de estandarización impuestos por las grandes industrias. ¿Es esto cierto?

Infortunadamente la respuesta es sí. En el mundo actual, o al menos lo que se había pensado hasta ahora, es que los hablantes no nativos, o hablantes pertenecientes a las comunidades no legitimas de habla ingle-

sa, como se nos considera, debíamos alcanzar un nivel nativo en cuestión de fonética, léxico, gramática, y demás funciones comunicativas con el fin de ser aceptados como hablantes de la lengua. Esto ha sucedido aparentemente debido a fenómenos sutiles de dominación tales como lo han sido el imperialismo lingüístico, poder suave, Mcdonalización y norteamericanización (que fueron mencionados anteriormente)

En vista de todo lo anteriormente expuesto pienso que debemos (como una comunidad de habla inglesa considerada como no legitima) obtener y mantener una mirada más critica hacia la enseñanza de idioma extranjeros (no sólo del idioma inglés) ya que debido al mero consumismo lingüístico podemos llegar a perder nuestra identidad cultural e individual. A pesar de que posiblemente en Colombia no tengamos todavía del todo una visión crítica y decolonial hacia las lenguas extranjeras (y a pesar de que esta es una posibilidad que apenas está emergiendo) lo que es bien sabido es que las lenguas (inglés en este caso) se han caracterizado por permitir mantener la comunicación entre individuos provenientes de distintas culturas. A esto se le conoce como el proceso de "comunicación intercultural". La recién mencionada comunicación intercultural hace parte del proceso general de interculturalidad. ¿Pero qué es la interculturalidad? Y más importante aún ¿por qué es tan importante que haya un entendimiento intercultural entre distintas sociedades del mundo?

Esta es la sección que desarrollaré en este momento, que se titula:

Un acercamiento teórico a lo que es la interculturalidad.

Varios académicos han definido lo que es la interculturalidad. El concepto de interculturalidad, desde la perspectiva de Chacón y Fernández (2013) hace referencia a la capacidad que tienen individuos provenientes de distintas culturas de reconocerse entre sí, respetando sus respectivas características. Este proceso de convivencia cultural, puede dar lugar, según Chacón y Ferrández (2013) a nuevas prácticas sociales. Lo previa-

mente mencionado se adhiere al concepto de interculturalidad de Ruiz (2014), donde la interculturalidad fue definida como aquel concepto que abarca procesos migratorios, movilidad humana, y una serie de procesos que implica que los seres humanos emigren a otros sitios, se asienten y den lugar a nuevas condiciones sociales, de manera que los anteriores contribuyen a que exista cambios a nivel cultural. Sin embargo, a pesar de que las ideas previamente mencionadas han sido bastante difundidas alrededor del globo, ya que es lo primero que pensamos/entendemos por interculturalidad, ¿los cambios que el mundo moderno habrán podido influenciar en el entendimiento del concepto de interculturalidad?

La respuesta es sí. A pesar de que el término interculturalidad, haga referencia, en primera instancia a la capacidad de reconocimiento entre sujetos provenientes de distintas culturas, los nuevos procesos socioculturales que han tenido lugar en el mundo ha contribuido para que el término/concepto de interculturalidad, tenga una nueva connotación. Esto puede ser evidenciado en López-Rocha (2016). De acuerdo a López-Rocha (2016), el concepto de interculturalidad ha sido ampliamente estudiado, hasta el punto que durante el último siglo ha sido reintroducido en el campo de la lingüística aplicada bajo el nombre de "Competencia Comunicativa Intercultural" (López-Rocha, 2016), como resultado del impacto de la interculturalidad en este escenario.

Asi mismo, López-Rocha (2016) argumenta, que en las aulas de clase, los educadores no están preparando a los alumnos para este proceso. Pero ¿por qué es tan importante que el proceso de entendimiento intercultural inicie en las aulas de clase? Es importante, debido, a que, como es bien sabido, el aula de clase se ha convertido en un microcosmo, o en mejores palabras, una representación a pequeña escala donde distinctos actores sociales tienen una función propia. Además, la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Y más importante aún, el proceso de globalización, hacen que el aula de clase (sin importar su nivel) se convierta en el escenario perfecto para fomentar los procesos interculturales. Sin embargo, como también es bien sabido, los distintos procesos de globalización han traido consigo grandes cambios. Uno de

esos grandes cambios, es el reciente inicio de descentralización de la enseñanza de la lengua inglesa. A este proceso de descentralización se le conoce como el "inglés como lengua franca".

El Inglés como Lengua Franca: Una Contrapropuesta a la Dominación Hegemónica en el Campo de la Enseñanza de las Lenguas, sí. Pero, ¿y sobre interculturalidad?

Debido a factores tales como la globalización, aparición de elementos tecnológicos, y también, en menor medida, el deseo de viajar por motivos de estudio o trabajo, ha facilitado que la lengua inglesa se haya convertido de una de las más habladas (si no la más hablada) del mundo, logrando que el número de hablantes no nativos haya superado el número de hablantes nativos del idioma (Crystal, 2003). Sin embargo, la aparente establecida imagen del hablante perfecto del idioma, la cual emergió de la visión Chomskyana del "hablante perfecto", se ha disipado con el tiempo debido a que el idioma inglés ha atravesado por los procesos de "territorialización", "nativización" o "indigenización". (Kachru, 1992). Términos adoptados por el profesor Braj Kachru para explicar el reciente fenómeno de reconocimiento de distintos tipos de dialectos "propios" del idioma inglés de distintas culturas del mundo, donde es posible afirmar que el idioma inglés "le pertenece a todos y no le pertenece a ninguno" al mismo tiempo.

El inglés como lengua franca ha sido definido por varios autores en el campo de la lingüística aplicada. Quizá una de las deficiones más reconocidas es la de la profesora Seidlhofer (2005) en la cual explica que el inglés como lengua franca es una forma de comunicación que ha emergido debido a el uso de la misma entre hablantes no nativos de la misma. De igual manera, Seidlhofer afirma que la lengua inglesa está siendo influenciada y modificada por los hablantes nativos y no nativos a nivel mundial. Otra definición bastante aceptada de lo que el inglés como lengua franca es, es aquella dada por Jenkins (2009) en la cual esta autora indica que el inglés como lengua franca o ELF (como he mencionado anteriormente) hace referencia a aquel espacio de comuni-

cación que existe entre individuos con distintas procedencias culturales. Pues bien, desde mi perspectiva el inglés como lengua franca hace referencia a todas aquellas variedades de inglés o "ingleses" que han sido influenciados a nivel lingüístico y culturas por individuos de diferentes procedencias, y quienes la utilizan para fines comunicativos con un fin determinado. Aunque las tres definiciones anteriores de lo que el inglés como lengua franca es tienen ciertas similitudes, y aunque el mismo se ha iniciado a expandir por el mundo (y a ganar más adeptos) de lo que poco se habla es de las oportunidades de conocimiento a nivel cultural, o más bien intercultural, que la aplicación de un modelo como este podría brindarle a los estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera.

En el contexto de Colombia no es un secreto para nadie que siempre hemos sentido una mayor inclinación por aprender el tipo de inglés cuya pronunciación se asemeja a la de Estados Unidos o Inglaterra. Sin embargo rara vez hemos escuchado que en alguna institución universitaria, colegial o instituto se aplique un modelo distinto y se le enseñe a los estudiantes, o sean expuestos más bien a inglés de África, partes menos reconocidas de Europa, e incluso de Asia.

Lo que he argumentado aquí no es el final ni e intermedio de lo que se podría realizar en este campo que es joven aun dentro de la lingüística aplicada. Es, más bien, el inicio de lo que debería iniciar a ser considerado para el contexto colombiano en términos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, debido a que este campo del conocimiento en nuestro país se ha encontrado colonizado por muchos años y es momento de que se le de un giro "decolonial" y se convierta en algo un poco más inclusivo, desde varios aspectos (tal como lo argumento en el otro artículo reflexivo que he propuesto para este coloquio cuyo título es el de: ¿Qué espera Colombia de los docentes de inglés? Hacia una formación interdisciplinar del licenciado de idiomas del siglo XXI.

Ahora bien, en palabras es algo muy sencillo de decir. No obstante al momento de ser aplicado es algo un poco más complejo. Aún así, algunas de las habilidades o características que podrían ser desarrolladas en los estudiantes al tener en cuenta, o al aplicar, mas bien, el modelo

de inglés como lingua franca en términos de interculturalidad serían los siguientes:

- Mayor conocimiento a nivel cultural de distintas sociedades del mundo
- Mayor consciencia en términos de ciudadanía global
- Adquisición de una perspectiva mucho más generalizada del funcionamiento de la lengua inglesa a nivel global
- Variación a nivel linguistico e idiomático
- Desarrollo de una fuerte identidad cultural como ciudadano del mundo globalizado
- Tolerancia frente a rasgos culturales ajenos a los propios.

Conclusiones

Tal como lo mencioné en algún momento determinado, el modelo del inglés como lengua franca es un elemento relativamente nuevo en el campo de TESOL y de la lingüística aplicada, razón por la cual ha ganado adeptos y detractores. En el contexto de Colombia, únicamente autores tales como Macias (2010) y Garcia (2013) han hablado acerca de la posibilidad de la implementación del inglés como lengua internacional o inglés como lengua franca en el contexto de nuestro país. Sin embargo, a pesar de el llamado que estos dos autores hacen para que se inicie a tener en cuenta la aplicación de este modelo, no mencionaron en ningun momento el posible beneficio en términos de interculturalidad que la aplicabilidad del modelo del inglés como lengua franca podría desarrollar entre los estudiantes que fueran expuestos a diferentes tipos de inglés del mundo.

Otro par de elementos que quiero resaltar a través de la presente sección es que no existe en Colombia un solo estudio empírico respecto a la posible contribución que el inglés como lengua franca podría tener entre los aprendices. Por lo tanto, a pesar de que este sea un campo

nuevo en el país, también es necesario que los investigadores se inicien a mostrar interesados ya que es necesario que se de un proceso de sistematización y conceptualización de lo que he estado argumentando.

Referencias

Chacon, O., & Fernández, A. El lenguaje y los procesos interculturales en las políticas educativas de la globalización. Dialógica, 10 (2), 94-111.

Crystal, D. (2003) English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press

Garcia, R. E. (2013). English as an International Language: A Review of the Literature.Colombian Applied Linguistics Journal, 15(1), 113-127

Granados, C. (2016). Critical Interculturality . A Path for Pre-service ELT Teachers. Ikala, 2, 171–187. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04.

Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. World Englishes, 28(2), 200-207.

Kachru, B. (1992) The Other Tongue: English Across Cultures. (2nd Ed.) Chicago: University of Illinois Press.

López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Participation and Collaboration, 105–111. doi: 10.14705/rpnet.2016.000411

Macias, D. F. (2010). From EFL to ELF in ELT: Considering New Perspectives in ELT in Colombia. HOW, 17. 110-125.

Mahboob, A. (2011). English: The Industry. Journal of Postcolonial Cultures and Societies, 2(4), 46-61.

Nunan, D. (2001) English as a global language. TESOL Quarterly. 35(4), 605-606.

Nye, J. S. (1990). Soft Power. Foreign Policy, (80), 153. doi: 10.2307/1148580

Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press

Ritzer, G. (1995). The McDonaldization of Society. Thousand Oaks: Pine Forge

Ruíz, A, A. (2014). Interculturalidad: conceptos, alcances y derechos. México.

Seidlhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. ELT Journal, 59(4):339-341

Weber, M. (1944) Economía y sociedad, recuperado de: https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf

Capítulo 31

¿Qué Espera Colombia de los Docentes de Inglés? Hacia una Formación Interdisciplinar del Licenciado de Idiomas del Siglo XXI.

Jhon Eduardo Mosquera Pérez
Universidad Surcolombiana

Abstract

The English language teaching and learning field has been in Colombia for some years been attached to inner circle countries (or in few words, to developed countries) policies. As a result of this, English language educators, appear to have, for some time, been devoted to foster their students´ language development to the point that some of us have thought that the aim to achieve would be that of developing a C1 level of proficiency in our students. However we have rarely reflected upon our own role as teachers, and the impact that a contextualization in education may have on the immediate context in which we live and work. In this reflective article I will be firstly discussing about the perception of the English language in Colombia but also about the English language teacher identity in our context. Then I will be debating about some (of what I have evidenced) are problematic issues within the field of language education in Colombia. And towards the end I will propose some theoretical assumptions that I consider should be taken into account at the moment of teaching new language educators in the country so that they may become more critical and innovative thinkers in terms of language education.

Keywords: Colombia, English language educators, interdisciplinary formation, 21st century

Resumen

EL campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia ha estado sujeto por algunos años a políticas bilingües de países del círculo interno (o, en pocas palabras, de países desarrollados). Como un resultado de esto, los docentes de inglés como lengua extranjera del país, parecen haber estado, por un tiempo a desarrollar en sus estudiantes el desarrollo de sus habilidades en términos de adquisición de la lengua, hasta el punto que algunos de nosotros pensábamos que el objetivo principal sería aquel de desarrollar un nivel de competencia C1 en nuestros estudiantes. Sin embargo, rara vez los docentes nos hemos cuestionado acerca de nuestro propio rol como docentes, y del posible impacto que esto podría tener en el contexto inmediato en el cual vivimos y laboramos. En este artículo reflexivo me encontraré discutiendo, en primera instancia, acerca de la percepción del idioma inglés y de la identidad del docente de inglés (a grandes rasgos) a nivel nacional. Luego me encontraré debatiendo acerca (de lo que yo he evidenciado) como situaciones problemáticas o poco exploradas que se encuentran dentro del campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Y finalmente discutiré acerca de los elementos que deberían ser tenidos en cuenta en pleno siglo XXI para alcanzar una formación verdaderamente interdisciplinar y autentica de los licenciados de idiomas en Colombia.

Palabras clave: Colombia, profesores de inglés, formación interdisciplinar, siglo XXI.

Introducción

Primero que todo, antes de iniciar con lo propuesto respecto a esta temática quiero decir qe este artículo reflexivo surgió a partir de los múltiples interrogantes que me realizo en mi diario vivir y en mi rol de profesional. Nace, también, a partir de la experiencia y el contacto que he tenido con otros docentes de inglés que se mueven en el mismo círculo profesional en el cual yo lo hago. La primera interrogante que siempre ha estado en mi cabeza es ¿es el lograr que mis estudiantes alcancen un nivel alto de inglés mi fin último como profesor de esta

lengua? Durante algunos años he notado que cuando cuestiono a las personas sobre la forma en la cual les gustariá hablar en inglés, de forma automática, casi como si hubiese sido impuesta, la respuesta es: me gustaría tener un nivel de inglés como el de las personas de Estados Unidos, o, en su defecto, Inglaterra. Cuando realizo esta pregunta, y me acerco a mis estudiantes, sorpresivamente, la respuesta, aunque un poco menos elaborada, sugiere la misma dirección: quisiera hablar como la gente de por allá. Con lo anterior hacen referencia a que gustarían poder comunicarse, gesticular, y organizar ideas como lo hace un hablante nativo del idioma. Sin embargo, me pregunto yo, ¿qué ha sucedido para que lleguemos a este punto donde incluso los mismos profesores de inglés rechazamos a nuestros colegas o nos sentimos superiores por el simple hecho de tener una aparentemente "más bonita" pronunciación o un "supuesto" mejor nivel de inglés? ¿Por qué el profesor de inglés debe actuar de forma vanidosa por haber tenido la oportunidad de haber sido lingüísticamente expuesto a experiencias tales como las de haber viajado al exterior para compartir con una comunidad de habla inglesa? Mas bien debería ser todo lo opuesto, el docente de inglés, como recipiente lingüístico de un idioma extranjero, además de considerarse como un gestor del entendimiento cultural global debería encargarse de fomentar una especie de entendimiento profundo sobre lo local, regional y nacional, para que, de esta manera, dejemos de lado la idea de querer emular (muchas veces de forma imposible de evitar) una cultura extranjera, ajena y totalmente descontextualizada a la nuestra como individuos latinoamericanos.

Es en vista de lo anterior que durante el desarrollo de este artículo que he escrito con el propósito de ser adjuntado a las memorias del IV coloquio internacional en interdisciplinariedad en la formación del licenciado de lenguas extranjeras (CIFLEX) organizado por la Universidad San Buenaventura, seccional Cartagena, durante los días 2,3, y 4 de agosto del presente año, me encontraré debatiendo y compartiendo algunas aproximaciones teóricas a elementos tales como lo son la lengua inglesa y la identidad del docente de idiomas, el inglés como una lengua de comunicación y formación vs el inglés como lengua de dominación y territorialización y además me encontraré debatiendo acerca de los ele-

mentos (los cuales he llegado a considerar de forma vivencial) como los necesarios para que todo docente de inglés de nuestro país domine con el propósito de que exista una perspectiva más amplia en el campo de las enseñanzas del inglés como lengua extranjera en un futuro próximo y que así, mediante el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua inglesa los colombianos puedan ver una posibilidad de cambio no sólo a nivel educativo, cultural y académico (que son los más notorios) sino también a nivel social, porque infortunadamente lo que se escucha por los pasillos de clase de los colegios, institutos e incluso aulas de clase universitarias (que deberían ser un espacio más profundo de reflexión y construcción de conocimiento) es que las nuevas generaciones se encuentran deseosas de aprender inglés para irse de este país a realizar una nueva vida fuera de su patria con el objetivo de obtener bienes materiales (que no está del todo mal) pero dejando de lado su identidad, creencias y costumbres como personas nacidas en el tercer mundo (visto desde un modelo socioeconómico) que deberían (de forma muy personal lo digo) traer consigo más bien del exterior elementos que nos ayudaran a crear una sociedad colombiana mucho mejor. La transformación debe ser desde todos los ámbitos, no solamente desde el claustro académico y/o universitario. Sin embargo allí es uno de los sitios en los cuales podemos concientizar más a las personas de todo esto.

De esta forma la primera sección que desarrollaré para iniciar he decidido titularla:

La lengua inglesa y la identidad del docente de inglés en el contexto nacional.

La lengua inglesa (como es bien sabido por todos) es prácticamente la lengua más importante a nivel internacional debido a que es la lengua del conocimiento y la lengua símbolo de la globalización (proceso que también es bien conocido por todos, debido a que lo experimentamos de distintas maneras en la vida moderna y que ha llegado a los lugares más remotos del planeta). Aparte de esto, a el idioma inglés se le considera como un gestor de intercambio multicultural, debido a que

la mayor parte de los usuarios de esta lengua son hablantes no nativos (Crystal, 2003). Sin embargo, tal como lo describí en el artículo también propuesto para la recopilación del libro de memorias, y cuyo título es: El idioma inglés y su rol en los procesos interculturales: una mirada desde la decolonialidad, la lengua inglesa es una herramienta de doble filo (y de la cual muchas veces no estamos conscientes) ya que aunque por una parte el idioma inglés nos permite comunicarnos a nivel internacional bajo todo tipo de situaciones, por otra parte, de forma implícita y muy sutil, también parece tener la capacidad de poder adoctrinar nuestra mente ya que los usuarios que manejamos la lengua inglesa (aquí quiero realizar un paréntesis. Conozco que todas las afirmaciones que realice debe ser "research based" o basadas en investigación empírica, (la cual pienso hacer en una época cercana respecto a este tema) no obstante, yo mismo he podido vivir esto)) y que tienen/tenemos una pronunciación, entonación, ritmo, modulación similar a la de los hablantes nativos de la lengua inglesa nos sentimos más orgullosos y, podría decirse, hasta cierto punto vanidosos respecto a la misma. Pues bien, esto es cierto. ¿A quién no le gusta sentir que tiene un buen nivel de inglés? Yo opino que a todos nos gusta. Y nos gusta más ser reconocidos por los demás (esto es algo inherente a la condición humana) y que nos halaguen por ello. Sin embargo esto complica un poco la situación para el sistema de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país ya que nos hace personas tercas (me refiero a los docentes de inglés como lengua extranjera (incluyéndome)) y no nos permite tener una visión más neutral frente a las cosas, posibilitando de esta manera que nuevas forma de conocimiento surjan.

Ahora bien, ¿por qué digo que no permitimos que nuevas formas de conocimiento surjan? ¿o más bien a qué hago referencia exactamente con ello? Pues, de forma resumida lo que quiero decir es que a través de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés cohíbe el libre desarrollo idiomático del conocimiento por parte de los estudiantes que podamos tener en nuestras aulas de clase. No permitimos mucho que nuestros estudiantes se equivoquen, o si se equivocan los corregimos rápidamente para evitar que esos "errores" como los llama-

mos algunas veces, se fosilicen en sus mentes. ¡Aquí quiero enfatizar en algo! Todo error es error hasta que se comprueba lo contrario. Una vez una práctica se hace recurrente, o se utiliza de manera mancomunada, se le llama estrategia o conocimiento. Y sí, muchos docentes en el ámbito nacional dirán que ellos aplican un modelo constructivista, o utilizan el famoso communicative language teaching method en sus clases, o incluso task based o project based; modelos en los cuales sus estudiantes tienen un rol mucho más activo en su proceso de adquisición de la lengua. Y sí, esto puede ser verdad. Pero esta es una realidad parcializada que se da o tiene lugar en la mayoría de las ciudades grandes (o capitales como también las llamamos). Pero en la zona educativa rural de nuestro país, por ejemplo, donde la tecnología no funciona del todo bien, donde la conexión a Internet es escasa, donde las personas trabajan para el día a día, donde a los alumnos no les interesa aprender inglés porque no le ven utilidad alguna para sus futuros, el modelo tradicionalista, aunque no es la mejor de la opciones, es una de las más efectivas. Ya que lastimamosamente (y seamos sinceros con nosotros mismos) muchos jóvenes de esta nueva generación no sienten gran amor por el conocimiento. Pero aquí justamente viene una de las preguntas que más me atormenta en mi rol como docente de inglés: ¿Por qué no sienten una atracción malsana nuestros estudiantes (y me refiero a el estudiante común, al campesino, al desposeído, no al hijo del empresario ni el hijo del académico) hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera? Pues bien, la respuesta es sencilla, por nosotros mismos, los docentes.

En este punto desarrollaré la siguiente sección que lleva como nombre:

¿Qué espera Colombia de los docentes de inglés?

A través de la realización de este articulo he querido reflexionar (como lo dije en algún momento previo) sobre varios puntos. El punto sobre el cual me encontraré reflexionando/debatiendo en esta sección del articulo es sobre aquella pregunta que me ha estado rondando en la cabeza desde hace algunos años, época para la cual inicié a trabajar como docente de inglés como lengua extranjera y que me sigue haciéndome

cuestionar acerca de mi propios diario vivir como docente. Mi pregunta es: ¿Qué necesita verdaderamente Colombia de los docentes de inglés? Pues bien, después de también algunos años de reflexión respecto a este tema mi respuesta es la siguiente, lo que este país verdaderamente necesita es docentes/profesores de inglés que sean más conscientes de nuestro contexto nacional (y no únicamente el de las grandes ciudades) además de otros componentes que considero fundamentales (y que desarrollaré más adelante, en la siguiente sección). ¿Pero a qué me refiero exactamente con esta contextualización de la educación? Pues bien, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano, como es reconocido por algunos, se ha encontrado ligada a políticas educativas bilingües que han sido introducidas al país bajo la premisa de traer consigo desarrollo intelectual, económico y social (Mahboob, 2011) a pesar de traer consigo estrategias, métodos y textos realizados para contextos totalmente ajenos al nuestro. ¿Y cómo es posible saber esto? Realicemos entonces un pequeño experimento para comprobarlo. No hace falta más que tomar un libro (texto guía) como se le quiera llamar que haya sido diseñado con el propósito de enseñar el idioma inglés como lengua extranjera, ¿y cuántos libros de estos ejemplifican la realidad de nuestro país con todas sus injusticias sociales y marginales? Creo que la respuesta siempre será muy sencilla, pocos por no decir que ninguno.

Por otra parte en esta misma línea es posible hablar de un segundo elemento que por bastantes años ha sido bastante notorio (y del cual muy poca investigación y acciones han sido realizadas). El segundo punto del cual me encuentro hablando en este momento es de la poca inclusión que puede ser percibida (y en la cual pienso indagar realizando investigación) es en los textos guía para la enseñanza del inglés que en su afán por mostrar las bondades a las cuales se puede acceder a través del dominio de un segundo idioma, tal como lo es la lengua inglesa, los campos TESOL (enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, por sus siglas en inglés) y el de la lingüística aplicada en el contexto nacional han dejado totalmente de lado las comunidades vulnerables de nuestro país tales como lo son las personas en condiciones de discapacidad, las

comunidades afro descendientes, las comunidades indígenas. Es decir, en un texto guía que haya sido diseñado en el extranjero (e importado al país para ser distribuido) o incluso los que han sido diseñados en el país, como un intento de iniciar un proceso de producción más activo a nivel nacional han tenido en cuenta este factor, por lo tanto se hace necesaria (desde mi punto de vista) la realización de investigación a mayor profundidad que se encargue de iniciar a hacer todo esto mucho más obvio y así poder iniciar también a crear una comunidad lingüística mucho más incluyente para nuestro contexto nacional. Aunque este no es uno de los elementos principales en los cuales me encuentro trabajando, sí considero que es oportuno que de ahora en adelante realicemos acercamiento teóricos a lo que recién estoy comentando en este texto.

Hasta aquí he estado escribiendo y debatiendo acerca de algunos de los elementos que, de forma personal, considero que deberían ser tenidos en cuenta de manera más general (y obviamente contextualizando a cada locación en especial) con el propósito de que la educación bilingüe, o el futuro de TESOL en Colombia más bien pueda ser más incluyente y se ajuste a la necesidad de los educandos (y comunidad en general) de nuestro país. Ahora sin embargo, continuaré con la siguiente sección que he decidido titular: Hacia una formación disciplinar del licenciado de idiomas del siglo XXI, sección, en la cual, debatiré acerca de algunos ejes temáticos que considero necesarios para la formación interdisciplinar de los futuros licenciados de idiomas en nuestro país, y aunque he estado argumentando hasta este momento a partir de vivencias experimentadas de manera propia, los siguiente ejes que propongo aquí los realizo con base en una investigación que estoy realizando dentro del marco de la maestría en didáctica del inglés de la Universidad Surcolombiana, localizada en Neiva, Huila, la cual es la institución que me encuentro representando en el coloquio.

Hacia una formación interdisciplinar del licenciado de idiomas del siglo XXI

Hablar del siglo XXI siempre es algo sumamente complejo e interesante

debido a que día a día notamos cómo los avances tecnológicos, producto de la globalización, automatizan los quehaceres del ser humano, hasta el punto en el que hacen nuestra vida cotidiana mucho más sencilla. Sin embargo, al hablar del siglo XXI, también debemos (casi que por obligación) tener en cuenta que no sólo la tecnología ha emergido como producto de este, sino que también los distintos movimiento ideológicos, culturales, económicos y sociales se han visto afectados por los procesos de este mundo global actual. La educación no es una excepción a este fenómeno.

La educación en pleno siglo XXI es algo que está en constante proceso de renovación. Todos los días emergen nuevas teorías para dar explicaciones a nuestra visión del mundo. No obstante, de forma personal he podido notar que pareciese que la educación (al menos a nivel rural en Colombia y en zonas pequeñas, como lo son las veredas y demás) se ha quedado atrasada, hasta el punto en el que los contenidos temáticos están totalmente desactualizados (con esto, hago referencia al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tal como lo mencioné en algún punto arriba) y aparentemente descontextualizados. Por lo tanto, para que podamos (desde mi punto de vista) avanzar en términos académicos y logremos desarrollar, de forma mancomunada, un campo mucho más incluyente y contextualizado en términos es necesario que los siguientes ejes sean fomentados mediante los programas de licenciaturas, junto con la ayuda de otros componentes de formación y desarrollo profesional son:

1. Conocimiento de la historia nacional.

Debido a que tal como lo promulga el viajo adagio, aquel que no conoce la historia está condenado a repetirla. Nos enfocamos como docentes de inglés tanto en la enseñanza de las culturas extranjeras con el afán (que no está del todo mal) de que nuestros estudiantes se interesen por la cultura e historia de otros países, que olvidamos apropiarnos de la nuestra propia. Colombia es uno de los países con mayor índice de desigualdad del mundo y con una de las más altas cifras de corrupción. A pesar de

que el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera pareciese enfocarse en primera instancia en la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera (L2) distinta a la nuestra, no debemos olvidar que también es una herramienta que nos puede servir para educar a nuestros ciudadanos a través de la misma. Y que el inglés se convierta en un método de obtener conocimiento para ser posteriormente ciudadano de este mundo globalizado, y no que sea un elemento de subyugación o de auto colonización (Suzuki, 1999).

2. Un docente investigador.

La investigación, se podría decir, es una de las actividades que más "ejercitan" el conocimiento. El ser humano es curioso por naturaleza. Infortunadamente una gran mayoría de las veces no realizamos investigación debido a que no tenemos la oportunidad en las aulas de clase. Para que un docente pueda transmitir verdaderamente amor al conocimiento a sus alumnos este debe poseerlo primero.

Una de las características del docente del siglo XXI debe ser la de tener la capacidad no únicamente de realizar investigación-acción, que es una de las más populares de entre los más de 10 enfoques distintos investigativos, sino que como profesionales de la educación deberíamos estar en la capacidad de teorizar y conceptualizar fenómenos que deseemos entender para posteriormente compartir e impartir nuevo conocimiento.

3. Conocimientos de la tecnología.

La tecnología indiscutiblemente es uno de los elementos más útiles de este siglo en el cual nos encontramos viviendo. El docente del siglo XXI debe tener la capacidad de utilizar las herramientas tales como la Internet y computadoras para su beneficio y crecimiento intelectual y académico, aparte del de sus alumnos. Debe conocer además distintas páginas, herramientas online (en línea) and offline (fuera de línea) que

puedan enriquecer sus practicas pedagógicas y hacerlas más significativas.

4. Conocimientos literarios.

La literatura más que ser un medio de entretenimiento, es una herramienta de crecimiento y desarrollo. A través de la lectura, y la literatura, se ha comprobado que la mente humana ejercita dimensiones que normalmente no se utilizarían sin esta. Además la literatura es importante debido a que son la representación simbólica, lingüística y cultural de una determinada época.

5. Poseer una identidad docente bien definida.

Curiosamente, a las personas que pasamos por una universidad, y más específicamente por un programa de licenciatura, se nos "enseña" sobre cómo enseñar pero no se nos enseña sobre identidad y desarrollo de la identidad profesional docente. Aunque no he realizado aún una investigación al respecto (pero que quiero realizar en poco tiempo), creo, de forma muy personal, que en ninguna universidad de Colombia a pesar de contar con una gran variedad de materias que va desde teaching methods and methodologies, didácticas, y demás materias totalmente necesarias para la formación del licenciado de idiomas con énfasis en inglés, no existe una sola materia a nivel universitario de pregrado (y muy posiblemente de posgrado) a nivel nacional, que se encuentre dirigida hacia la identidad profesional docente. Por lo que en vista de lo anterior el desarrollo de la misma sería una excelente oportunidad de iniciar a expandir la dimensión docente a nivel universitario, ya que como Barkhuizen (2018) argumenta, quienes son los docentes, sus gustos y demás actividades, influyen en la percepción de sus alumnos dentro y fuera de clase, potenciando o minimizando así las oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones

A través de la realización de este artículo critico/reflexivo he querido generar más dudas que respuestas, debido a que para poder sustentar ampliamente lo que me he encontrado debatiendo durante el desarrollo de este momento es necesario que todo lo haga desde un punto de vista más neutral, teniendo, como punto de partida, investigación empírica (tal y como lo he mencionado previamente). Sin embargo a través de la realización de este artículo he querido compartir algunos de los puntos que más me han llamado la atención en mi quehacer pedagógico como docente de inglés, y los cuales espero poder indagar, de manera más profunda, mediante la realización de investigación para poder obtener resultados mucho más notorios.

Por otra parte, quise compartir este texto y adjuntarlo como anexo para la recopilación de las memorias del IV CIFLEX debido a que quiero plantear, con la audiencia presente, algunos de los temas que pienso deberían ser abordados en las aulas universitarias y que se encuentran directamente relacionadas al desarrollo interdisciplinar del docente de inglés como lengua extranjera, ya que a pesar de que nuestra principal tarea pueda parecer meramente la de enseñar inglés, lo verdaderamente cierto es que esta sociedad, tal como lo es la colombiana, necesita docentes (no sólo de inglés) que entiendan cuál es la importancia de desarrollar una visión crítica y demás elementos.

Referencias

Crystal, D. (2003) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press

Mahboob, A. (2011). English: The Industry. *Journal of Postcolonial Cultures and Societies*, 2(4), 46-61.

Suzuki, T. (1999). *Nihonjin wa naze eigo ga dekinai ka (*why people are no good at English). Tokyo: Iwananmi.

The TEFLology Podcast. (2018, May 22). TEFL Interviews 41: Gary Barkhuizen on Language Teacher Identity [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=U9AE8CcAyec&t=1s

Capítulo 32

Acústicas discursivas: La canción, desarrollo de la lectura crítica

Cesar Augusto Alvis Cruz[83]
Fabián Armando Merchán Castro[84]
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El presente es un proyecto de investigación-acción que, a través de una propuesta de intervención basada en el uso de la canción como texto, busca fortalecer la comprensión lectora a nivel crítico, en las estudiantes del grado 1002 y 1004 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada de la tarde. Con el fin de cumplir con este propósito, el presente proyecto de investigación utiliza canciones de la cotidianidad de los estudiantes, de talleres de análisis y producción, que permite a las estudiantes identificar los mensajes ideológicos, poder y estereotipos implícitos en las canciones y asumir una posición frente a estos. Esta experiencia constituye una reflexión, en la que el estudiantado describa, valore, analice, discuta y reflexione, generando posturas críticas de sus vivencias y del entorno que las rodea, basándose en ideologías, identidades, poderes y sus clases y emociones.

Palabras Clave*:* Canción como texto discursivo, niveles de comprensión lectora, lectura Crítica.

83 Licenciado en Inglés y Español – Universidad Pedagógica Nacional. Colegio Juan Luis Londoño I.E.D. La Salle - cesaralvis@hotmail.com
84 Licenciado en Inglés y Español – Universidad Pedagógica Nacional. Amercian School Way – Fundación Encaminarte, TechnoGreen S.A.S. Fabio-arma@hotmail.com

Abstract:

The present is an action research project which through a proposal based on the use of the song as text, seeks to strengthen reading comprehension to critical level in students of degree 1002 and 1004 of the IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. This research uses students' everyday songs, analysis and production workshops, which allows students to identify the ideological, power and stereotypes messages implicit in the songs and assume a position in front of them. This experience is a reflection in which students describe, value, analyze, discuss and reflect generating critical postures of their experiences and the environment that surrounds them based on ideologies, identities, powers and their types and emotions.

Keywords: Song as discursive text, reading comprehension levels, critical reading.

Introducción

La lectura es un eje fundamental en el proceso comunicativo y de gran relevancia en la construcción social, ya que en él interactúan sujetos en su entorno inmediato, por tal razón, la formación en el lenguaje juega un papel importante en el desarrollo de éstos, es así como, cada proceso cognitivo consciente se ve mediado por el lenguaje, y es expresado cuando cada persona es capaz de indagar, interpretar, comprender y producir y de este modo, ser partícipes de la realidad misma.

En este sentido, una de las dificultades actuales en el sistema educativo colombiano, se centra en la comprensión lectora, dichas falencias, devienen del inconveniente en la comprensión que los estudiantes hacen al instante de realizar una interpretación literal, inferencial o crítica de un texto, una imagen y/o un sonido. Cabe resaltar que, a partir de las practicas pedagógicas, se desprende el interés investigativo, Así mismo, se ha visto la necesidad de implementar un proyecto lector, debido al bajo índice de lectura y producción textual, que impiden desarrollar habilidades comunicativas y hábitos de estudio, ya que, los estudiantes

ven la lectura como una obligación; un deber académico o simplemente una manera de ganar información sobre un tema específico, que deberá darse cuenta en el aula de clase mediante la aplicación de un control de lectura, tarea y/o taller. Esto, evidenciado por falta de una cultura lectora en casa y el inadecuado uso de elementos tecnológicos para tal fin.

En consecuencia, se ve la necesidad de ir desarrollando formas, modos y maneras de hacer una lectura no solo a nivel literal e inferencial, sino también creando perspectivas críticas y reflexivas de los estudiantes y de lo que los rodea en su entorno inmediato, para luego ser capaces de construir posturas en pro del cambio de la sociedad.

En este sentido, en la presente investigación, se llevaron a cabo una serie de diagnósticos para determinar el nivel de comprensión lectora en dos grupos de estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Al inicio, fue complejo determinar una herramienta de fácil manejo tanto para los investigadores como para el estudiantado, en términos de afinidad y gusto. Entonces, se tomó la decisión de realizar un diagnóstico clave, cuya labor, fue reconocer aquellas actividades que más les gustaba realizar al estudiantado en su tiempo libre. Se descubrió que, la música sobresalió ante las demás actividades, tales como, ver películas, leer y otras en términos de ocio y el uso del tiempo libre. Por ende, la música fue seleccionada como uno de los ejes centrales para así mejorar el nivel lector del estudiantado.

Por consiguiente, esta propuesta investigativa de corte cualitativo se desarrolló principalmente con dos propósitos: a través de una de intervención basada en el uso de la canción como texto, buscó fortalecer y cualificar los procesos de la comprensión lectora a nivel crítico, en los estudiantes de educación media, del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Con el fin de cumplir con estos propósitos, el presente proyecto de investigación, pretendió indagar, confrontar y analizar las dificultades del estudiantado entorno a la lectura, mediante una propuesta didáctica, como lo es la utilización de canciones de la cotidianidad de los estudiantes, de talleres de análisis y producción, que permitieran a las estudiantes identificar los mensajes ideológicos, de poder y estereotipos

implícitos en las canciones como texto y asumir una postura frente a estos. Por ende, esta experiencia constituyo una reflexión docente, que permitió estipular la canción como texto, como estrategia didáctica y a su vez, fortalecer la práctica docente, la cual, describe, valora y analiza, las dificultades que se presentan desde una perspectiva social.

Metodología

La metodología propuesta se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo que pertenece al paradigma socio-crítico, el cual, tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. En este caso, las estudiantes de la I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. De acuerdo con Taylor (2002), este proyecto se basó en los parámetros de la investigación-acción, la cual, el investigador es un miembro activo que investiga dentro del grupo social objeto de estudio y de esta manera logra transformaciones en las realidades sociales.

Para tal efecto, es fundamental considerar las fases que desarrolla la investigación-acción. Según Altrichter, Posch and Smekh (1993) citados por Taylor (2002), el modelo tiene varias fases y cada una de ellas presenta subfases: De lo anterior, a través de las observaciones, diarios de campo, la caracterización y el resultado arrojado por el diagnóstico, se concluyó que el punto de partida de la investigación es la lectura crítica. Ahora bien, la estrategia didáctica, la canción como texto discursivo, se implementó para alcanzar los propósitos establecidos en el presente proyecto: La propuesta de intervención respondió a los propósitos de la investigación, fortalecer y cualificar el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura a nivel crítico, a partir del uso de la canción como texto como estrategia didáctica. La propuesta, se organizó en dos momentos. El primero de ellos, denominado, introducción a la canción, la cual, brindó, en un primer momento, un acercamiento a las estudiantes a la noción de canción como texto discursivo. En un segundo momento, se instituyó al estudiantado a desarrollar un análisis más reflexivo de las

canciones, su contenido y cómo afecta este en su entorno.

Con el fin de favorecer aprendizajes y prácticas de lectura, la investigación se fundamentó bajo las siguientes concepciones teóricas y facilitará al lector una idea más clara de los conceptos implementados en este.

El proceso que concierne a la comprensión de texto implica un análisis que conlleva al lector a una aprehensión global de lo que se lee, dicho de otro modo, "la comprensión de un texto es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector". (Alonso, 1995, p.45). sin embargo, este proceso se vuelve una revisión muy superficial, debido a que se deja a un lado contextos cercanos del estudiantado que son relevantes entre la relación de cultura y texto.

Una herramienta dentro del aprendizaje que, mediante diversos tipos de texto abarca una gran cantidad de información, es la lectura, la cual se decodifica y analiza en determinado contexto, teniendo en cuenta el conocimiento previo. Por consiguiente, para Solé (1998) "la lectura es un proceso en el cual el lector interactúa con el texto, con el objetivo de obtener una información específica, para sintetizar los objetivos que lo llevaron al acto de la lectura" (p.22). De este modo, la lectura está orientada en función a los objetivos de cada lector. Asimismo, para Santiago G., Alvaro W., Castillo P., Myriam C. y Vega R., Jaime (2005), la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es sólo una actividad simple de decodificación, sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que reconoce esta actividad como un proceso de cooperación textual.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, la lectura es un proceso que desarrolla habilidades que decodifican información a través de niveles de comprensión lectora y habilidades cognitivas, siendo éstas últimas para Casanny (2006), un medio en las cuales el lector aplica sus conocimientos previos, estrategias e intereses con los aspectos que proporciona el texto sobresaliendo una interacción entre éste y el lector,

de forma que, al leer se recurre a los aspectos cognitivos pero al mismo tiempo a todo conocimiento sociocultural para poder comprender y entender el texto.

En efecto, se plantea que, la lectura es una actividad de comprensión y producción de sentido, de esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto teniendo en cuenta habilidades cognitivas y niveles de comprensión, de los cuales, para Sánchez y Alfonso (2003), se establecen tres niveles de lectura los cuales son: lectura literal, inferencial y crítico.

De esta manera, el discurso, según los planteamientos de Van Dijk citado por Pardo, N. (2013) se debe abordar como un cúmulo de categorías de prácticas sociales englobando su utilidad en la sociedad, el contexto y la cultura. Parte de ello, es involucrar a los estudiantes en las teorías del discurso por medio de una situación comunicativa, inmersas en la construcción de su entorno social, en el cual, es emitido y así lograr, desarrollar su capacidad de explorar los elementos dentro de ésta y en la forma en que el discurso y la sociedad tienen un nexo mutuo o intercambiable a través del lenguaje. Atendiendo a estas consideraciones, la canción forma parte del patrimonio cultural de cada sociedad y es uno de los tipos de texto que constata mayor difusión y consumo dentro de la población juvenil. Además, se puede establecer la canción como un texto que resulta ser un acto comunicativo, ya que se vale de su estructura para develar al lector un contenido específico. (Larraz, 2010).

Por lo tanto, Carballo (2006) en su investigación considera que las canciones son textos elaborados en cuantiosos casos, desde las preocupaciones inmediatas de las personas y por ello, constituyen una herramienta que se podría emplear en el aula de clase, puesto que, son textos muy afines al estudiantado y con los cuales, interactúan en su cotidianidad, y al mismo tiempo, por el lenguaje coloquial que utilizan, sus ritmos, sus melodías y diferentes géneros musicales que se ven dentro de la canción, propicia el desarrollo de su comprensión lectora.

Resultados

Con respecto al análisis de la información, se da a conocer de manera ordenada siguiendo una secuencia con sus respectivas fases ya mencionadas, De las evidencias anteriores, emanadas del análisis de información, se estableció que las estudiantes de los grados 1002 y 1004 de la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño adoptaron el desarrollo de la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico, a lo largo de las canciones implementadas durante la investigación, teniendo como cimientos las categorías emergentes, *contextos, significados, perspectiva y relaciones*.

Tabla 5. Matriz de categorías deductivas e inductivas

Categorías Deductivas		Subcategorías Deductivas	Categorías Inductivas	Categorías Emergentes Códigos
Comprensión Lectora	Lectura	Literal	Léxico insuficiente	Contexto
		Inferencial	Conocimiento previo escaso – pertinente académico	Contexto
			Comunicación No verbal	Significados
		Crítico	Participación a través de la oralidad	Contexto Perspectiva
	Canción como texto discursivo	Emoción	Canción transmisor de emociones	Contexto y significados
			Temas actuales Contexto Inmediato	Perspectivas
				Significados
				Contexto
		Poder	Influencia sociocultural no reconocida	Contexto y relaciones
			Superioridad en contextos inmediatos Inferioridad en contextos inmediatos	Contexto, relaciones y perspectiva
		Ideología	Ideología social - cultural	Contexto, relaciones y perspectiva
		Estereotipo	Discursos de género	Relaciones y perspectivas
			Clasificación de estereotipos	Contexto, relaciones y perspectiva

Nota: Elaboración propia.

Tabla 6. Matriz relación de categorías deductivas, inductivas y emergentes.

CD CE	Contexto	Significado	Perspectiva	Relaciones
Literal	x			
Inferencial	x	x		
Critico	x		x	
Emoción	x	x	x	
Poder	x		x	x
Ideología	x		x	x
Estereotipo	x		x	x

Nota: Elaboración propia.

Tal y como se mencionó previamente, para apreciar el proceso lector dentro de la investigación, se efectuó un test de entrada y salida, una prueba de comprensión lectora basada en la *prueba de competencia lectora para educación secundaria* (Complec), (Ver Anexo 4). En ella, se evaluaron los tres niveles de lectura indicados primeramente en el marco teórico, en los grupos, 1002 y 1004

En referencia al test de entrada, realizada en la primera instancia de la investigación, como resultado se proyectó que; con respecto al primer nivel denominado literal o descriptivo, el grupo 1002 obtuvo un 48%, con respecto al nivel inferencial obtuvo 36% y finalmente, en relación con el nivel crítico obtuvo 16%. Por otro lado, el grupo 1004 logró en el nivel literal un 48%, seguido del nivel inferencial, el cual obtuvo 39% y por último, el nivel crítico adquirió un 13% .

Por otra parte, se implementó el mismo test de salida con la finalidad de evidenciar la progresión en el proceso lector de las estudiantes durante la investigación. Entonces, con respecto al primer nivel denominado literal o descriptivo, el grupo 1002 obtuvo un 70%, con respecto al nivel inferencial obtuvo 64% y finalmente en relación con el nivel crítico obtuvo 57%. Por otro lado, el grupo 1004 logró en el nivel literal un 75%,

seguido del nivel inferencial, el cual obtuvo 67% y por último, el nivel crítico adquirió un 62%. (Ver Graficas 1 y 2).

De acuerdo con los resultados de entrada y salida, se permitió colegir que, se forjó una re-significación de saberes mediados por la participación activa de las estudiantes, la cual, gracias a la ejecución de la canción como texto discursivo, a través de debates, pugnas orales, reseñas, talleres y entrevistas, generó un enriquecimiento en los diferentes niveles del proceso lector en las alumnas de ambos cursos.

Hasta este punto, se ha descrito la relación entre la canción como texto discursivo y las estudiantes a partir de las perspectivas esbozadas en ellas, que permitieron ver la trascendencia del proceso lector. Al respecto, se pudo establecer en el análisis de datos la posible descripción en el proceso de construcción de sentido de las canciones como texto discursivo, es decir, la canción, atrapo a las estudiantes en referencia a que algo se convirtió en tema de interés, puesto que el estudiantado encontró similitud entre lo que se leyó y sus experiencias vividas. Es así, como esta investigación implicó una exploración metodológica, y sobre todo práctica para contribuir a los métodos escolares y romper con los paradigmas instituidos.

Adicionalmente, en el trascurso de las sesiones se vio una transición entre las alumnas, dado que en ese momento todas eran interlocutoras, dicho de otra manera, fueron capaces de escuchar las canciones e interpretar las diversas formas de representar el mundo real y social, esto es, cuando se involucró la realidad del estudiantado en los procesos lectores, estos tendieron a ser más significativos, es aquí como investigadores, se tuvo en cuenta que, la escuela no debía ser la producción de conocimientos memorísticos sino la creación de nuevas formas de enseñanza - aprendizaje desde la carga discursiva de las canciones, la cual motivó a las estudiantes para aprender y dar un sentido más amplio a lo aprendido .

Finalmente, la educación y específicamente la escuela como formadora de personas, se vio afectada por la posibilidad de construir mod-

elos, que permitieron potenciar los procesos lectores frente a los textos, resignificando el sentido de la lectura no solo como un proceso estructurado sino como ente discursivo vivo de la sociedad.

Conclusiones

Cabe decir que esta investigación contribuyó con procesos importantes que benefician los niveles de comprensión textual en las estudiantes de los cursos 1002 y 1004 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Dichos procesos, facilitarán el ejercicio lector de textos de mayor complejidad en un contexto académico como la universidad.

En primer momento, por medio del análisis del discurso, se llegó al reconocimiento de aspectos necesarios para la comprensión global de un texto. Por lo tanto, el poder, la ideología, las emociones y los estereotipos, pertenecientes al análisis del discurso, fueron pilares fundamentales para que las estudiantes mostrarán preocupación, no solo por la información literal en las líneas del texto, sino que se tuviera en cuenta la intencionalidad implícita en éste. De esta manera, se develó el nivel de lectura del estudiantado gracias al enlace entre éste y el capital de experiencias, permitiendo reconocer las diversas verdades en la intensión de los autores de dichos textos.

De acuerdo con esto, el articular la habilidad de identificar información explícita mediada por el lenguaje empleado en el texto a nivel literal, como la destreza para inferir elementos implícitos de carácter contextual, junto con la perspectiva individual del mundo moldeada por experiencias propias y las observadas a través de los medios masivos de comunicación, permitió velar posturas críticas basadas en la intencionalidad comunicativa. Esto pretende decir que, la canción como texto discursivo, junto con su análisis, impulsaron el conocimiento social propio del estudiantado con la finalidad de ser canalizado hacia el desarrollo de una perspectiva crítica frente a su contexto. Para esto, Alfonso y Sánchez (2003), el sentido de un texto depende de su contexto, ya que debe gran parte de su significado a la forma como se interrelacionan los elementos constituyentes de su estructura. Pero a la vez, el contexto en que se

produce y comprende es definitivo para entender su sentido completo.

Dentro de este marco, el estudiantado dio a conocer su postura frente a cada problemática reflejada en la letra de las canciones y material extra, por medio de la oralidad, la escritura e incluso a través de la creación de canciones. Con base en lo anterior, se destacaron herramientas valiosas implementadas tanto por las estudiantes como por los docentes de ambos cursos, con la finalidad de incitar posturas críticas después de analizar cada letra de las canciones usadas. Estas herramientas, surgieron de la producción oral, junto con la fijación de elementos de creación como reseñas, desarrollo de talleres y la creación de canciones que evidenciaron comprensión y entendimiento de las letras de las canciones y la intencionalidad de su autor. Por otro lado, durante la creación de canciones, se evidenció que, en las letras de estas, hay una intencionalidad que comprende el contexto inmediato y las experiencias del estudiantado, dando a conocer por medio de distintos géneros musicales su perspectiva del mundo que le rodea. Por último, se permitió concienciar al estudiantado de las perspectivas de mundo de su contexto inmediato y diario vivir. Además, la forma tan despreocupada en que las estudiantes asumen la interpretación y reconocimiento de los emisores que hablan a través de cada canción, junto con la intencionalidad comunicativa de cada emisor y los efectos que estas tienen dentro de un grupo social.

Consideraciones

Es importante decir, la relevancia de vincular dentro de los estándares de educación, herramientas que ayuden a desarrollar los niveles de comprensión lectora. Atendiendo a esta consideración, la canción como texto discursivo, es una de estas, ya que se presenta en la cotidianidad del estudiantado debido a su difusión en la sociedad. De esta manera, la canción, en la mayoría de los casos, pretende enfatizar en cuestiones que abarcan problemas de orden político, económico, afectivo y social, lo cual hace que el estudiante, entienda problemáticas inmersas en su contexto, logrando un puente de comunicación entre él y la sociedad, fomentando una postura crítica que le ayude a entender su mundo actual.

Es relevante decir que, la canción debe ser tenida en cuenta en los estándares de lenguaje, ya que brinda la oportunidad de expresar opiniones que pueden ser confrontarlas a través de debates, ensayos, artículos y demás, ayudando al desarrollo de la habilidad argumentativa, no solo en el área de lenguaje, sino también, en el desarrollo de competencias en cualquier otra área académica.

Como ultima consideración, durante las sesiones se evidenció una notable incidencia bilingüe, que puede romper aquel paradigma tradicional entorno al aprendizaje de una segunda lengua. Por ende, sería beneficioso y enriquecedor, emprender una investigación que abarque este aspecto, implementando la canción como herramienta. Entendida la canción, no solo como un simple transmisor de vocabulario nuevo, sino de un amplio matiz de componentes semánticos, culturales, emocionales y sociales.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2003). *Filosofía de la nueva música.* Madrid: Ediciones Akal.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Alonso, J. (1995). *Orientación Educativa: Teoría, Evaluación e Intervención.* Madrid: Síntesis.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprenhension.* Washington D.C.: National Institution of Education (ED).

Bonilla, E., & Rodriguez, P. (1997). *La Investigacion en las Ciencias Sociales, Más allá del dilema de los métodos.* Bogotá D.C.: Grupo editorial Norma.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel lingüística.

Carballo, P. (2006). En *La música como práctica significante en los colectivos juveniles* (Vols. III-IV nùm 113-114, págs. 169, 176). San Jose:

Revista de ciencias sociales.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid*, 113-132.

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida, Universitat Pompeu Fabra*, 32-45.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona : Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona, Barcelona: Paidòs .

Cuberes, M. T. (1999). Talleres: sentimiento, pensamiento y acción. *Novedades Educativas*(102), 17-23.

Escamilla Morales, J., Morales, E., & Vega, G. H. (2005). *La canción vallenata como acto discursivo.* Barranquilla: Aguaita.

Gil Bürmann, M., Gil-Toresano, M., Izquierdo, S., & Soria, I. (2002). *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español.* Madrid: Edinumen.

Gómez, M. (1995). *La lectura en la Escuela.* Mexico: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

González, M. T. (1999). Talleres: sentimiento, pensamiento y acción. *Novedades Educativas*(102), 16-23.

Grice, P. (1969). Las intenciones y el significado del hablante. En V. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado* (págs. 481-510). Murcia: Tecnos 1991.

Harris, T., & Hodges, R. (1981). *A Dictionary of reading and related terms.* Newark, Delaware: IRA.

I.E.D Liceo Femenino "Mercedes Nariño". (2014). *El Manual de Convivencia.* Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI.

Larraz, M. J. (2010). *La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica.* Barcelona: International House Barcelona y Difusión.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.

Llorens Tatay, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Mañá Lloriá, A., & Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema, 23*(4), 808-817. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043

Lomas, C., Osorio, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós Ibérica .

Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades postmodernas.* Barcelona: Icaria.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.* Bogota.

OECD/PISA. (26 de Julio de 2003). *Informe Pisa 2003*. (Eduteka, Editor) Recuperado el 28 de Septiembre de 2016, de Eduteka, Universidad ICESI: http://www.eduteka.org/Pisa2003.php

Pardo, N. G. (2013). *Poder, discurso y sociedad II. Como hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamerica.* Bogotá, Colombia: OPR-DIGITAL.

Sánchez, C., & Alfonso, D. (2003). *Comprensión textual.* Bogota: Ecoe Ediciones.

Santiago, A. W., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación.* Bogotá: Alejandria Libros.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Taylor, M. (2002). *Action Research in a workplace education, a handbook for literacy instructors.*

Van Dijk, T. A. (1980). *Macroestructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction.* Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* (M. Gann, & M. Mur, Trads.) Mxico D.F.: Siglo XXI editores.

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*(186), 23-36.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2004). Discurso y dominación. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas* (págs. 5-28). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo 33

¿La Pedagogía y la Didáctica, Saberes Transversales Fundamentales en la Formación Posgradual de los Docentes de Lenguas Extranjeras en Colombia?

Nadia del Carmen Morales Morales[85]
Irina Sysoeva[86]
Universidad de Cartagena

Resumen

La presente ponencia hace un análisis sobre la pedagogía y la didáctica como saberes transversales en la formación del profesor de lenguas en una muestra de 15 maestrías en el área de las lenguas extranjeras de un corpus de 17 vigentes al año 2019 en Colombia. Este corpus es producto de un proyecto de investigación titulado "Análisis Comparativo Curricular de los Programas de Maestría en el Área de Lenguas Extranjeras en Colombia". Indagamos ahora sobre qué tanto la pedagogía y la didáctica se encuentran efectivamente presentes en estos currículos de maestría, miramos la frecuencia, y el número de créditos en la estructura curricular y, sobre todo, concluimos sobre su intensidad en el diseño curricular para la formación posgradual de los profesores de lenguas en Colombia. Para ello, presentamos una breve introducción sobre la organización del corpus: la primera parte se concentra en los aspectos curriculares generales de dichos programas, esto es, la ubicación geográfica; los Establecimientos Educativos de Educación Superior que ofrecen dichos programas; los nombres que cada una de las maestrías tiene según

85 Doctora en Literatura general y comparada. Universidad de Cartagena. nmoralesm@unicartagena.edu.co.
86 Doctora en Educación. Universidad de Cartagena. isysoeva@unicartagena.edu.co.

la naturaleza de su objeto de estudio. Toda esta información proviene de los datos registrados por las maestrías en la plataforma SNIES del Ministerio de Educación Nacional; de igual forma de la información registrada en sus respectivas páginas web. La segunda parte, trata sobre el análisis del rol de la pedagogía y de la didáctica al interior de dichos currículos, qué tanto peso tiene en el diseño curricular desde los objetivos de aprendizaje y de la organización de las actividades académicas por número de créditos. Finalmente concluimos sobre la transversalidad e interdisciplinariedad de ambas en el currículo posgradual de la formación de profesores de lenguas en Colombia.

Palabras clave: Pedagogía y didáctica, interdisciplinariedad, formación posgradual, lenguas extranjeras en Colombia.

Abstract

This research analyzes pedagogy and didactics as transversal knowledge in the training of language teachers based on a sample of 15 master's degrees out of a corpus of 17 master's degrees in foreign languages in Colombia in 2019. This corpus is the product of a research project entitled "Comparative Curricular Analysis of Master's Programs in Foreign Languages in Colombia". We now analyze how much pedagogy and didactics are actually present in their curricula, we look at the frequency, and the number of credits in the curricular structure and, above all, we draw conclusions on their intensity in the curricular design for postgraduate education of language teachers in Colombia.

To do this, we present a brief introduction on the organization of the corpus: the first part focuses on the general curricular aspects of these programs, that is, the geographical location; educational establishments of Higher Education that offer such programs; the names that each of the master's degrees has according to the nature of its object of study. All this information comes from the data registered by the master's degrees in the SNIES platform of the Ministry of National Education as well as their web pages.

The second part deals with the analysis of the role of pedagogy and didactics within these curricula, how much weight they have in the curricular design based on the learning objectives and the organization of academic activities by number of credits.

Finally, we look at the transversality and interdisciplinarity of both pedagogy and didactics in the postgraduate curriculum for the training of language teachers in Colombia.

Keywords: Pedagogy and didactics, interdisciplinarity, postgraduate education, foreign languages in Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional actualizó la organización de los componentes curriculares de la educación superior y posgradual a través de su Decreto 1330 del 25 de julio de 2019. Esta actualización proviene de un amplio proceso de implementación de la política pública de educación superior a través de distintos decretos tales como el 1295 del 2010, el 1280 del 2018 y, sobre todo, responde a las inquietudes manifestadas con respecto a este último, por ende, se dio a la tarea de identificar la necesidad de desarrollar un proceso de construcción de una visión conjunta de la calidad de la educación superior, a través de ejercicios participativos de reflexión con diferentes actores del sector, con el ánimo de recoger sus observaciones, inquietudes y necesidades para definir las estrategias tendientes a la construcción de parámetros técnicos de regulación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, mediante los talleres denominados "Calidad ES de todos" realizados desde el mes de septiembre de 2018 hasta marzo de 2019[87].

La presente ponencia busca hacer un análisis sobre la pedagogía y la didáctica como saberes transversales en la formación del profesor de lenguas en la muestra de 15 planes de estudio generales de 15 programas

87 Ministerio de Educación Nacional (25, julio 2019) Decreto 1330 Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

de maestría vigentes al año 2019 provenientes de un corpus de maestrías en el área de las lenguas extranjeras en Colombia. Este corpus fue producto de un proyecto de investigación titulado "Análisis Comparativo Curricular de los Programas de Maestría en el Área de Lenguas Extranjeras en Colombia"[88]. Indagamos ahora sobre qué tanto la pedagogía y la didáctica se encuentran efectivamente presentes en estos currículos de maestría, miramos la frecuencia, y el n° de créditos en la estructura curricular y sobre todo concluimos sobre su intensidad en el diseño curricular para la formación posgradual de los profesores de lenguas en Colombia. Para ello, presentamos una breve introducción sobre la organización del corpus: la primera parte se concentra en los aspectos curriculares generales de dichos programas, esto es, la ubicación geográfica; los Establecimientos Educativos de Educación Superior que ofrecen dichos programas; los nombres que cada una de las maestrías tiene según la naturaleza de su objeto de estudio. Toda esta información proviene de los datos registrados por las maestrías en la plataforma SNIES del Ministerio de Educación Nacional; de igual forma de la información registrada en sus respectivas páginas web. La segunda parte, trata sobre el análisis del rol de la pedagogía y de la didáctica al interior de dichos currículos, qué tanto peso tiene en el diseño curricular desde los objetivos de aprendizaje y de la organización de las actividades académicas por número de créditos. Finalmente concluimos sobre la transversalidad e interdisciplinariedad de ambas en el currículo posgradual de la formación de profesores de lenguas en Colombia.

Metodología: el Corpus

Para levantar los datos que aquí presentamos se construyó un corpus proyectivo basado en los aspectos curriculares presentados en el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, por el cual se expresan las condiciones de calidad institucionales y del programa requeridas para la obtención del registro calificado. Estos aspectos fueron: a) componentes forma-

88 Morales, N., Sysoeva, I. (2020). Análisis Comparativo Curricular de los Programas de Maestría en el Área de Lenguas Extranjeras en Colombia. (Proyecto de Investigación). Universidad de Cartagena.

tivos, b) componentes pedagógicos, c) componentes de interacción, d) conceptualización teórica y epistemológica del programa, e) mecanismos de evaluación. Las fuentes para recopilar la información sobre los programas de maestría fueron las páginas web institucionales de dichos programas, las informaciones sobre el registro calificado consignadas en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES, y los datos sobre Grupos de Investigación de la Plataforma SCIENTI del actual Ministerio de Ciencia y Tecnología. Presentaremos en esta ponencia algunos aspectos que se concentran en las generalidades, esto es, la ubicación geográfica; los Establecimientos Educativos de Educación Superior que ofrecen dichos programas; los nombres que cada una de las maestrías tiene según la naturaleza de su objeto de estudio. En la segunda parte de la ponencia, analizaremos los datos correspondientes a las actividades académicas curriculares concernientes a la pedagogía y a la didáctica en los planes de estudios generales.

Desde una perspectiva territorial[89], podemos afirmar que de las 9 regiones expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad" sólo en 4 se desarrollan los 17 programas de maestría en el área de Lenguas Extranjeras que integran el corpus elaborado en esta investigación. Es así que administrativamente estos programas están situados en la Región pacífico, caribe, central y Eje cafetero y Antioquia. La Región pacífico cuenta con 4 maestrías en el área de Lenguas Extranjeras, la Región caribe con 2, la Región central con 8 y Eje cafetero y Antioquia con 3. Los municipios donde se ofertan las maestrías en la Región pacífico son Cali y Tuluá; en la Región caribe Barranquilla y Cartagena; en la Región central Neiva, Ibagué, Chía Bogotá y Tunja; y en Eje Cafetero y Antioquia, Manizales y Medellín.

Al cruzar la información Región/Universidades notamos grandes brechas en lo que respecta a la oferta de maestrías en el área de las lenguas extranjeras en Colombia. Se percibe una inequidad estructural en cuestiones de acceso para graduados en el nivel de pregrado en el

89 Región pacífico, caribe, seaflower, central, santanderes, amazonía, Eje cafetero y Antioquia, Llanos-orinoquía, océanos.

área de las lenguas extranjeras y afines que deseen continuar con su formación posgradual. La Región central sigue siendo la que tiene mayor concentración de universidades ofreciendo estos programas. Además, la mayoría de las instituciones que los ofrecen son de carácter oficial. Esto representa muchos beneficios para los egresados de los programas en el área de las lenguas extranjeras y afines que se encuentran situados en esta región. En lo que respecta a la Región Eje Cafetero y Antioquia, ocurre un caso muy particular de tres universidades que materialmente ofrecen Programas de Maestría en el área de las Lenguas Extranjeras, dos efectivamente los ofrecen en la región y uno, el de la Universidad de Caldas tiene como municipio de funcionamiento en el SNIES a la ciudad de Cartagena de Indias. Esto último se podría interpretar como una escasa demanda del programa en la ciudad de Manizales o como un deseo de la Universidad de descentralizarse con el fin de "conectar territorios, gobiernos y poblaciones" tal como se ha venido implementando paulatinamente en los últimos gobiernos.

El caso de la Región pacífico es interesante, es la segunda región con mayor oferta de Educación Superior Posgradual en el área de las Lenguas Extranjeras en Colombia en los últimos años, y la segunda con mayor diversidad de Establecimientos Educativos que las ofrecen. Esto puede ser un i ndicador de la comprensión que la región ha tenido sobre la importancia del campo de las lenguas extranjeras en el desarrollo económico regional y en sus aportes para valorar la diversidad y la multietnicidad desde el paradigma intercultural de manera endógena y exógena. Por último, el caso más inequitativo a nivel regional es el de la Región caribe que, a pesar de ser durante siglos, entrada y salida, salón de recepción y nicho de la multiculturalidad, del multilingüismo y cuna de la interculturalidad sólo contaba con dos programas de maestría en el área de las Lenguas Extranjeras a diciembre de 2019, uno en la ciudad de Barranquilla, específicamente en la Universidad del Norte, y otro, en la ciudad de Cartagena de Indias, este último, ofertado por la Universidad de Caldas a través de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena.

De los 17 programas de maestría en Lenguas Extranjeras presentados en el corpus, 5 son en Didáctica del inglés, 5 contienen variaciones nominales concernientes al proceso de enseñanza y/o aprendizaje del inglés o de las lenguas extranjeras, 2 son en traducción/ e interpretación de las lenguas extranjeras, 4 llevan nombres que no hacen alusión directa o en primer plano a una lengua extranjera como lo son: Maestría en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, Maestría en Docencia de Idiomas, Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales, Maestría en Bilingüismo y Educación y 1 no hace referencia al área de las lenguas extranjeras que es la Maestría en Educación de la Universidad Libre. Esto indica que, desde el principio, la manera en que se denomina al Programa de maestría prioriza de alguna manera los contenidos curriculares del mismo. Es así que, ya desde su denominación, 14 de los 17 programas de maestría en el área de las lenguas extranjeras prevén la pedagogía y la didáctica en sus currículos y 1 en su desarrollo curricular para un total de 15 maestrías que contemplan la pedagogía y la didáctica como saberes fundamentales en la formación posgradual en el área de las lenguas extranjeras. Más adelante miraremos con más detalle cómo se mueven estas disciplinas en su diseño curricular.

Aspectos curriculares generales de los orogramas de Maestría en Lenguas Extranjeras.

Con respecto a las generalidades de los Programas de Maestría en Lenguas Extranjeras podemos decir que todos tienen información visible al público a través de sus páginas en los sitios web de la universidad que los oferta y cuentan con su página web SNIES que ofrece la información referente a las condiciones de calidad del registro calificado reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional. Gracias a esas fuentes podemos saber que la modalidad de 16 maestrías es presencial a excepción de la Maestría en Didáctica del inglés para el Aprendizaje Autodirigido de la Universidad de la Sabana que es virtual. Los créditos curriculares ofrecidos en el plan de estudios oscilan entre 40 y 60 siendo 50 el promedio general. Todas las maestrías tienen una duración de dos años, se organizan en 4 semestres o por anualidad y los períodos de admisión de

estudiantes nuevos son anual (6 programas), semestral (8 programas), por cohorte (2) y trimestral (1). El título para todas es "Magíster en" más el nombre de la denominación, lo que indica la total correspondencia entre nombre del programa, título que se va a otorgar, nivel de formación, contenidos del programa y perfil de los egresados tal como demanda el registro calificado. El costo de matrícula para estudiantes nuevos oscila entre 5 y 7 salarios mínimos vigentes siendo en pesos de 5 a 8 millones en el 2020. Los costos de inscripción oscilan entre 110.000 y 470.000 pesos colombianos M/CTE. Ninguna de las maestrías es ofrecida por ciclos propedéuticos. Todos los programas de maestría están activos y vigentes. Por último, podemos destacar que el rango temporal de registro en el SNIES va de 1998 a 2019, siendo la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas la del registro más antiguo y la Maestría en Bilingüismo y Educación de la Institución de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA), el más reciente.

Resultados

Como bien hemos expresado *supra*, de la muestra de 15 programas de maestría de los 17 consignados en el corpus de origen contemplan la pedagogía y la didáctica como saberes fundamentales, transversales o interdisciplinares en la formación posgradual en el área de las lenguas extranjeras. Para detallar su aspecto fundamental, transversal o interdisciplinar en el currículo general de los planes de estudios analizaremos cuatro categorías: denominación, área, componente, n° de créditos, según lo expresa y las define el decreto 1330 de 2019 donde se registran las condiciones institucionales y de programa para la solicitud de registro calificado.

En vista de que el corpus de origen contiene información registrada por las mismas universidades en diversas fuentes de información y de bases de datos institucionales, se mencionan exclusivamente las denominaciones, áreas, componentes y créditos que se refieren explícitamente a las disciplinas de la didáctica y la pedagogía por cuanto no se trata aquí

de discutir la comprensión que tienen los diseñadores de los currículos de dichos programas sobre las disciplinas aquí mencionadas.

En general, podemos decir que todos los programas de maestría de la muestra (15) tienen a la pedagogía y a la didáctica en sus planes de estudios. Entre la pedagogía y la didáctica, es la didáctica la que se encuentra explícitamente y mayormente presente en los planes de estudios.

A nivel de la **denominación**, 5 mencionan explícitamente la didáctica en su denominación; 5 el proceso de docencia, enseñanza o enseñanza-aprendizaje que comprendemos aquí dentro del campo de la didáctica según Gómez y Alzate (2008, 2010); 2 mencionan educación, como campo de acción macro donde indudablemente la pedagogía y la didáctica tienen un lugar privilegiado y, por último, 1 tiene una denominación completamente distinta que se refiere a los estudios interlingüísticos e interculturales. Todavía en esta categoría de denominación podemos ir más lejos en el análisis y confirmar que la didáctica es concebida mayoritariamente de manera interdisciplinaria con las lenguas extranjeras, particularmente con el inglés.

En lo concerniente a la categoría área, 6 programas de maestría mencionan explícitamente a la didáctica como un área de sus currículos generales, 4 interdisciplinariamente con el inglés, 1 interdisciplinariamente con la pedagogía y las ciencias de la educación y 1 expresada solamente como didáctica, por lo cual no podemos ir más lejos en el análisis, podría tratarse de didáctica en general y/o interdisciplinariamente con las lenguas extranjeras. Finalmente encontramos 1 programa cuya área se denomina Educación y que contempla ya en las actividades académicas asignaturas concernientes a la didáctica.

Si analizamos la categoría **componente** en dichos currículos encontramos que 9 de los 15 están organizados por componentes. De los 9 componentes, 3 tienen explícitamente el nombre de Didáctica (2 referentes explícitamente al inglés y 1 a una didáctica general); 4 la incluyen en su componente fundamental y al mismo tiempo en el componente de desarrollo profesional e investigación, lo que nos muestra una

fuerte transversalidad curricular, aunado a esto en algunas es trabajada de manera interdisciplinar con la pedagogía. Por último, 1 programa incluye la didáctica en su componente interdisciplinar y 1 en su componente denominado práctica educativa donde la didáctica es trabajada en conjunto con la pedagogía.

En materia de organización por **número de créditos**, si tomamos en cuenta la organización de las actividades académicas en el currículo por componentes, áreas o asignaturas, encontramos que 11 de los 15 programas de maestría muestran efectivamente al público el número de créditos acordados a las asignaturas, áreas o componentes dedicados a la didáctica y/o a la pedagogía. Esta organización la podemos evidenciar en 3 rangos que hemos definido de la siguiente manera:

rango 1, de 21 a 45 créditos donde el peso curricular de la didáctica y de la pedagogía son más fuertes; rango 2, de 20 a 14 créditos donde el peso curricular de dichas disciplinas es medianamente fuerte; rango 3, menos de 10 créditos, donde el peso curricular es menor. De este modo hallamos que 4 programas de maestría tienen un alto peso curricular en materia de didáctica y pedagogía, pero sobre todo de la didáctica como pudimos observar en las dos primeras categoría; 6 programas un mediano peso curricular y, finalmente, 1 programa con un menor peso curricular de dichas disciplinas por cuanto su disciplina matriz es la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera.

En conclusión, a la pregunta si son la pedagogía y la didáctica, saberes transversales fundamentales en la formación posgradual de los docentes de lenguas extranjeras en Colombia, podemos responder que sí lo son, pero sobre todo lo es la didáctica aplicada a la enseñanza y al aprendizaje de una o más lenguas extranjeras. Estas disciplinas son efectivamente transversales e interdisciplinarias en el currículo posgradual de la formación de profesores de lenguas en Colombia. Esta transversalidad e interdisciplinariedad varía según el objeto de estudio del programa de maestría que está condicionado en cierta medida por el lugar que desde ya asume en la denominación misma del programa y luego en la organización del currículo por áreas y/o componentes que

representan el rol que la disciplina va a desempeñar en la formación del maestrando. De igual modo, el peso en el número de créditos nos da luces sobre el perfil ocupacional que el futuro egresado desempeñará, y, sobre todo, sobre el campo en el que se especializa en este nivel educativo posgradual. Muchos otros aspectos y factores curriculares se pueden tener en cuenta para ahondar en las reflexiones que aquí se presentan, por lo cual invitamos a todos los interesados a profundizar, extender, completar y proyectar lo trabajado en la presente investigación con el fin de continuar aportando mancomunadamente a una Educación Superior de Calidad que contribuya al desarrollo económico, político, social y cultural a nivel local, regional, nacional e internacional en el ámbito de la lenguas extranjeras en Colombia.

Referencias

Gómez Mendoza, M. Á, Piedrahita, M. V. (2008). Saberes, disciplinas, disciplinas escolares y didácticas: Un balance teórico y documental. *Pedagogía Y Saberes,* (28). doi:10.17227/01212494.28pys123.134

Gómez Mendoza, M. A., Alzate Piedrahíta, M. V. (2010). Saberes, disciplinas y disciplinas escolares: diferentes sentidos para las didácticas . *Cultura del Cuidado Enfermería*, 7, 37-52.

Ministerio de Educación Nacional (25, julio 2019) Decreto 1330 Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Morales, N., Sysoeva, I. (2020). Análisis Comparativo Curricular de los Programas de Maestría en el Área de Lenguas Extranjeras en Colombia. (Proyecto de Investigación). Universidad de Cartagena.

Capítulo 34

Walking together: Una propuesta pedagógica intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje del inglés

Danery Yolanda Rojas Divantoque[90]
Michelle Andrea Medina Estupiñan[91]
Asesora: Betty Sandoval Guzmán, Magíster en Educación con énfasis en educación comunitaria

Resumen

Al reflexionar alrededor de la práctica como docentes de inglés, se refleja la necesidad de re-pensarse y actuar como mediadores interculturales en la enseñanza de una lengua extranjera formando para desarrollar habilidades, actitudes y conciencia de los saberes múltiples que poseen los otros y a su vez como estos enriquecen lo intelectual y lo cultural. Debido a esto, se crea una propuesta pedagógica en la que se diseñan e implementan materiales didácticos que fomentan el desarrollo de la competencia intercultural mediante la enseñanza-aprendizaje del inglés, donde los estudiantes son participantes activos-reflexivos del proceso con el fin de interactuar con otros y aceptar otras perspectivas del mundo.

Palabras clave: Enseñanza desde el enfoque intercultural, materiales didácticos, competencia intercultural, inglés como lengua extranjera.

90 Estudiantes de la maestría en educación con énfasis en comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural, licenciadas en educación básica con énfasis en inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, docente Colegio Arborizadora Baja IED, neryroja@gmail.com.
91 Estudiantes de la maestría en educación con énfasis en comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural, licenciadas en educación básica con énfasis en inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, docente Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED mameazul91@outlook.com.

Abstract

Reflecting on English teachers' practices, it is reveal the need for acting as intercultural intermediaries in foreign language teaching in order to develop abilities, attitudes and awareness about others' multiple knowledge and the way they enrich intellectual and cultural fields. Due this, "Walking together" an intercultural pedagogical proposal is created within instructional materials are designed and implemented encouraging intercultural competence development through English teaching-learning process. Students are active-reflective participants along this intervention so they can interact with others and accept diverse world perspectives.

Keywords: Teaching with an intercultural approach, instructional materials, intercultural competence, English as a foreign language.

Introducción

El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular, conduce necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus integrantes frente al reconocimiento de otras culturas y sus saberes; esto debido a que los procesos de globalización han traído como resultado entre otros, el reconocimiento de sociedades diversas, cambiantes y dinámicas; así, el desarrollo de la competencia intercultural entendida como el conjunto de habilidades y saberes que permiten interactuar con la complejidad de identidades múltiples, se hace relevante debido a los procesos de integración o desintegración educativa, política, económica y cultural.

Conscientes de la diversidad en la que vivimos y tanto de la fuente de conflictos como de la riqueza en ella, diseñamos e implementamos una propuesta pedagógica intercultural para la enseñanza-aprendizaje del inglés desde un enfoque que posibilitó el desarrollo de la competencia intercultural, entendiendo que la lengua no es solamente un conjunto de símbolos y signos sino una práctica social compleja en la que es necesario entender y saber interpretar a la otra cultura.

Con este enfoque intercultural con miras a fomentar la interacción entre las personas pertenecientes a diferentes culturas, apostando por el reconocimiento, la no discriminación y la igualdad entendida como igualdad de derechos, se buscaba contribuir al cambio de dinámicas de interacción dentro del aula de clase de tal manera que estas trascendieran a lo social promoviendo una postura critico-reflexiva y sensible frente al otro. En este sentido, concebir la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural implica el reconocimiento del otro: se trata de una educación en y para la diferencia. La enseñanza debe trascender lo meramente lingüístico facilitando oportunidades para posibilitar en quienes aprenden la interacción con textos y personas de otras culturas enriqueciendo su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto.

En el marco de la propuesta pedagógica se diseñaron e implementaron diferentes estrategias interculturales para la enseñanza-aprendizaje del inglés que facilitaron el desarrollo de la competencia intercultural generando oportunidades para establecer correlaciones directas con lo que los estudiantes ven como aporte a sus conocimientos y experiencia, además de motivarles a la valoración y aprecio de la diferencia cultural. Con esto en mente, las categorías teóricas que se desarrollan a continuación bridan el fundamento para comprender el papel de la interculturalidad en el diseño e implementación de la propuesta pedagógica.

Interculturalidad y educación

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo. Colombia es un país reconocido por su compleja, rica y diferente diversidad cultural que se expresa en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que conforman la nación. La UNESCO plantea que la diversidad es un patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos pues crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre los valores humanos constituyendo uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades,

los pueblos y las naciones.

Lo anterior lleva al abordaje del concepto de interculturalidad y sus múltiples aristas. La interculturalidad es una apuesta por el respeto a partir de proponer el diálogo y la negociación como estrategias que logren la preservación de la identidad cultural y lo "originario", y que nutran de nuevos conocimientos y elementos culturales a los sujetos interactuantes en la diferencia. De acuerdo al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, toda persona tiene derecho a la educación elemental, obligatoria y gratuita, haciendo de esta, un derecho humano intrínseco. En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En este orden de ideas y teniendo en cuenta que la educación es el principal medio para la socialización y transmisión de valores, consideramos que la educación intercultural es una apuesta por la adecuación de políticas educativas que lleven a la implementación de cambios en las prácticas pedagógicas a través de las cuales se sensibilice y reflexione frente a la diferencia disminuyendo la injusticia y desigualdad social abriendo paso a una "praxis pedagógica" (Vasco, 2012) en la diversidad posibilitando una educación aterrizada al contexto con el fin de lograr el desarrollo pleno e integral de todos sus actores.

Competencia intercultural

A raíz de las transformaciones que ha sufrido el mundo y los avances de la ciencia, el ser humano ha modificado drásticamente su manera de relacionarse con su entorno; por tal, la educación y la cultura, cuyo significado y alcance se han ampliado considerablemente, son elementos esenciales para un verdadero desarrollo del individuo y la sociedad. En el ámbito educativo, se ha planteado dicho desarrollo mediante la adquisición y fortalecimiento de competencias; la UNESCO define competencia como "el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos […]. Consiste en

la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo"

Byram, (1994) desarrolla el concepto de competencia intercultural en donde la persona posee la habilidad para interactuar con otros y aceptar otras perspectivas del mundo siendo conscientes de, y valorando las diferencias mediante el desarrollo de tres componentes: conocimiento, habilidades y actitudes; estos complementados por los valores que se poseen como parte de grupos y poseedores de identidades sociales. Entendemos entonces la competencia intercultural como aquella basada en el respeto e igualdad de los derechos humanos para la interacción social. Así, consideramos que la enseñanza de lenguas con un acercamiento intercultural posibilita en quien aprende la adquisición de la competencia lingüística necesaria para comunicarse de manera asertiva y a su vez desarrolla su competencia intercultural permitiéndole relacionar su propia cultura con la cultura extranjera mientras se sensibiliza para superar relaciones estereotipadas, tratar malos entendidos interculturales y mediar situaciones conflictivas.

Enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural

La "educación intercultural" (Aguado *en* Millan, 2006) es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; ésta busca comprender y reconocer a las personas, su historia, sus tradiciones y sus valores, haciendo frente a los inevitables conflictos, enfrentamientos y tensiones. Desde dicha perspectiva, se hace posible contribuir a la transformación social promoviendo cambios en las dinámicas de exclusión, discriminación, invisibilización y desigualdad que se dan hacia determinados colectivos que pertenecen a otras culturas. En este sentido, concebir la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural implica el reconocimiento del otro; se trata de una educación en y para la diferencia, diversidad y pluralidad de culturas más que una educación para los que son culturalmente diferentes.

Propuesta pedagógica intercultural

Los materiales y dinámicas utilizadas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera deben contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de tal manera que estos se enmarquen en una mirada sensible frente a las necesidades de los estudiantes, de su conocimiento previo, del contexto y sus singularidades; estos deben ser adaptados y diseñados en el marco del enfoque intercultural. Esto quiere decir que es necesario diseñar una propuesta pedagógica intercultural teniendo en cuenta las expectativas y conocimientos previos de los estudiantes, desde una didáctica útil y práctica que sean eficaces, aplicables, significativos, integrales y precisos; que permitan a los aprendices de una lengua extranjera interactuar para desarrollar la competencia intercultural brindando las herramientas para abordar situaciones diferentes como fuente de enriquecimiento, entendimiento mutuo y de esta forma valorar las diferencias y subrayar las similitudes (Alonso, 2006).

Metodología

La presente investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo dentro de un marco de investigación acción educativa (Lewin,1946) y con una perspectiva critico-social por medio de la cual se puede observar, reflexionar, planificar y actuar con miras a una trasformación reflexionada en pro del profesorado y estudiantado. Esta investigación fue realizada en una institución educativa de carácter público en Bogotá, Colombia. Considerando las características del contexto, los participantes de la investigación fueron seleccionados basados en el método de Muestreo Aleatorio Simple (Maxwell, 2005) que consiste en dividir la población entera en categorías utilizando ciertas características. Dicho esto, y para el propósito de esta investigación se tomó como muestra poblacional los grados séptimo y octavo debido a que allí es donde convergen estudiantes provenientes de diferentes regiones y/o países.

El desarrollo de esta investigación se dio mediante fases siguiendo el modelo propuesto por Lewin que permite su continuo re ajuste; éstas estuvieron encaminadas al diseño e implementación de estrategias

didácticas que desarrollaran la competencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje del inglés; dichas fases fueron:

Exploración: realización de prueba diagnostico a estudiantes mediante cuestionario que dé cuenta de sus conocimientos frente a lo que es cultura y sus características, su interés por aprender inglés y sus sugerencias de actividades y temáticas a desarrollar.

Diseño y elaboración de la propuesta pedagógica intercultural: diseño de estrategias didácticas interculturales recogiendo las voces de los estudiantes que fueron evidenciadas en la fase de exploración.

Implementación de estrategias didácticas interculturales en el marco de la propuesta: estas son elaboradas e implementadas teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes; el nivel de inglés y los saberes propios a ser desarrollados con la competencia intercultural.

Evaluación: Proceso de análisis de los datos obtenidos durante la implementación y que contribuyen al re ajuste y mejoramiento de las estrategias didácticas interculturales.

"WALKING TOGETHER": UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas
que van a cambiar al mundo"
Freire P. (1985)

"Walking together" nace debido a que como docentes de inglés somos conscientes de que la enseñanza-aprendizaje de una lengua trae consigo cargas culturales diferentes posibilitando la apertura frente a otras perspectivas y prácticas culturales en condiciones de respeto y diálogo; esto sumado a que consideramos que la enseñanza del inglés desde un enfoque intercultural permite generar espacios de interacción

y reconocimiento de la diferencia. Esta propuesta pedagógica intercultural para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera tiene como propósito que los participantes reflexionen sobre su propia cultura e interactúen de forma asertiva con la otra buscando que quien aprende-enseña avance en un proceso para convertirse en un interlocutor intercultural, es decir que tenga la capacidad de comunicarse en un encuentro intercultural de manera adecuada según un contexto social concreto.

La competencia intercultural debe tratarse de manera implícita en el currículo para la enseñanza de lengua extranjera, estrechando el vínculo entre lengua y cultura en el aula. Belmonte (2007) propone reforzar la dimensión semántica y pragmática de la cultura en clases de lengua de manera tal que se aborden significados contextuales que potencien la comprensión de esquemas socio-culturales mediante actividades específicas. Así, las estrategias interculturales que hacen parte de "Walking together" contribuyen no solo a la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera sino al desarrollo de la competencia intercultural de tal manera que estas sean pensadas bajo una mirada sensible frente a las necesidades y habilidades de los participantes y que, a su vez, posibilite el reconocimiento de sí mismos y los otros.

Dichas estrategias interculturales están diseñadas desde una mirada crítica y reflexiva, en las que por medio de actividades, dinámicas o juegos se abordan ejes temáticos generando espacios para el acercamiento a diferentes perspectivas y prácticas culturales otras. Es decir, las estrategias interculturales las entendemos como instrumentos que favorecen la comunicación promoviendo el crecimiento intercultural, adaptando y orientando la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, proponiendo actividades donde se fomente y fortalezca la cultura de tal modo que se promueva el pensamiento crítico permitiéndole a los estudiantes fortalecer competencias comunicativas y valores (Valverde, 2010; Jalo & Ciocchini 2011). Lo anterior supone un ejercicio de reflexión como docentes en el que seamos conscientes de nuestros conocimientos, de manera tal que no asumamos estereoti-

pos como rasgos característicos de las diferentes culturas a abordar y así evitar caer en la exageración o trivialización de los elementos culturales.

En este orden de ideas "Walking together" es una propuesta diseñada desde un enfoque intercultural para la enseñanza del inglés como lengua extranjera con miras a fomentar la interacción desde el reconocimiento propio y del otro. Para su consolidación se tuvo en cuenta la voz de los estudiantes recogida en la fase de exploración. Esta organizada por ejes temáticos, cada uno implementado en dos sesiones de clase mediante la creación e implementación de diferentes actividades y dinámicas que aborden la mayor cantidad de países. Cabe resaltar que se busca sensibilizar y promover actitudes de respeto, valoración y reconocimiento del otro, además de fomentar el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera inglés por medio de actividades y dinámicas comunicativas que propicien la creación de productos interculturales por parte de los estudiantes evidenciando la reflexión frente a las otras culturas y el desarrollo de la competencia intercultural.

Para la estructuración y descripción de las actividades, diseñamos un formato en inglés y español en el que se despliegan las características de cada sesión. Las 9 sesiones propuestas para desarrollar la competencia intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera pueden incorporarse y adaptarse en diferentes contextos educativos dependiendo del nivel de manejo de lengua y están pensadas partiendo de los saberes propuestos por Byram (1997) para el desarrollo de la competencia intercultural. Las actividades propuestas buscan promover la curiosidad, empatía y respeto frente a la diferencia, por esta razón y de acuerdo al propósito de cada una de estas las clasificamos en 4 grupos:

•***Actividades de observación*** pensadas para que los estudiantes manifiesten sus concepciones frente a cierto contenido cultural, generalmente presentado a través de imágenes.

•***Actividades de choque cultural*** aptas para explorar reacciones ante experiencias en las que se retan sus conocimientos y formas establecidas de percibir eventos o situaciones.

•***Actividades de presuposición*** con la finalidad de observar y transformar conceptualizaciones erróneas, como por ejemplo los estereotipos.

•***Actividades de situación*** en las que se interpreta un rol social en una situación dada como por ejemplo juegos de rol en donde los participantes se ubican en una situación concreta y se comportan de acuerdo a unas indicaciones.

Análisis e interpretación de datos

En esta investigación se utilizó el método de codificación y fue dividido en dos etapas con el fin de definir unidades de análisis y categorizar la información. La primera etapa referida al código de color se organizó bajo dos unidades de análisis, dos categorías y ocho subcategorías que emergieron de los referentes teóricos y la fase diagnóstico de la investigació

Unidad de Análisis	Categoría	Subcategoría	Código de color
Competencia intercultural	Conciencia crítica intercultural	Actitud	
		Interacción	
		Sensibilización	
		Interpretación y relación	
Estrategias didácticas interculturales	Mediaciones pedagógicas	Ambiente en el aula	
		Interés por aprender inglés	
		Rol Maestro/ estudiante	
		Actividades Interculturales	

Como segunda etapa de codificación, se utilizó el método de codificación inicial que se refiere a clasificar la información en partes, examinarlas detenidamente y compararlas en busca similitudes y diferencias (Strauss & Corbin, 1998, pág. 102 *en* Saldaña, pág. 81). El objetivo es permanecer abierto a todos los referentes teóricos de la investigación; además, brinda la oportunidad para reflexionar en el contenido y los matices de la información.

Resultados, incidencia y reflexiones frente al diseño e implementación de la propuesta

La implementación de "Walking together: una propuesta pedagógica intercultural para el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera" facilitó el desarrollo de la competencia intercultural en la medida que tanto docentes como estudiantes fortalecieron la habilidad para abordar críticamente perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y otras. Adicionalmente, sin importar que tan abiertos, curiosos, o respetuosos acerca de las creencias, valores, comportamientos de otras culturas se sea, las creencias propias, valores y comportamientos están profundamente integrados y pueden generar reacciones y manifestaciones actitudinales de apertura y descubrimiento.

Esto evidencia que en un proceso en el que se pretende desarrollar la competencia intercultural, tanto el docente como los estudiantes, necesitan ser conscientes de sus valores propios y la manera en la que esto influencia sus perspectivas acerca de los valores de otros; es decir, un proceso en el que quien se forma bajo una perspectiva intercultural apunta hacia la generación de la conciencia crítica de sí mismo y sus valores, así como los de los otros.

La enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde un enfoque intercultural permite a los estudiantes desarrollar y fortalecer la competencia intercultural necesaria para interactuar con la diferencia; debido a esto, las estrategias didácticas interculturales diseñadas e implementadas en el marco de la propuesta pedagógica intercultural "Walking together", estuvieron encaminadas hacia la generación de la conciencia crítica sobre lo propio y lo otro.

En otras palabras, las estrategias planteadas propiciaron el reconocimiento del otro, suscitaron reflexiones sobre la propia cultura y la de los demás, potenciaron la actitud de curiosidad y apertura hacia otras perspectivas y propiciaron intercambio de conocimientos sobre la propia cultura y la de otros.

Dado que se la propuesta se desarrolló para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, fue necesario adaptar las estrategias al nivel de lengua de los estudiantes y teniendo en cuenta la voz, intereses y preferencias de los estudiantes con el fin de favorecer el proceso cognitivo y facilitar el desarrollo de la competencia intercultural. Cabe resaltar que al ver que los temas y actividades abordados durante la implementación incluyeron los expuestos por ellos en el cuestionario inicial, los estudiantes se comprometieron con el proceso de aprendizaje en la medida que ellos mismos se dan cuenta que hacen parte de este proceso.

Sobre las unidades de análisis: Mediaciones pedagógicas interculturales para la conciencia crítica intercultural

Desarrollar un enfoque intercultural en la enseñanza de idiomas implica reconocer que los objetivos son: otorgar a los estudiantes competencia intercultural, así como competencia comunicativa, prepararlos para la interacción con personas de otras culturas para permitirles comprender, aceptar y respetar otras perspectivas, valores y comportamientos distintivos y ayudarlos a ver que la interacción es una experiencia enriquecedora. La adquisición de la competencia intercultural nunca es completa y perfecta. La razón de esto es que no es posible adquirir o anticipar todo el conocimiento que se podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas. Esto significa que conocer nuevas experiencias, creencias, valores y comportamientos, a menudo puede conmocionar y perturbar esas identidades y valores profundamente arraigados.

Por lo tanto, es fundamental ser conscientes y críticos frente a la necesidad de aproximarse e interactuar con otras personas y particularmente como docente-mediador intercultural, desarrollar saberes, habilidades, actitudes y conciencia frente a la diferencia. En este sentido el docente debe diseñar una serie de actividades para que los estudiantes puedan debatir y sacar conclusiones sobre su propia experiencia y la otredad.

Conclusiones

La investigación estaba enfocada en la pregunta ¿Cómo facilitar el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los contextos de educación básica? teniendo en cuenta las perspectivas de los estudiantes. Para esto se diseñó e implemento la propuesta pedagógica intercultural "Walking together". Los datos recolectados fueron analizados utilizando el método de codificación dividido en dos etapas con el fin de definir unidades de análisis y categorizar la información.

Considerando el uso de estrategias didácticas interculturales en el marco de la propuesta "Walking together" concluimos que facilita el desarrollo de la competencia intercultural en la medida que fomenta la interacción desde el reconocimiento propio y del otro; cabe resaltar que se buscaba sensibilizar y promover actitudes de respeto además de incrementar el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera inglés por medio de actividades y dinámicas comunicativas que propiciaron la creación de productos interculturales de los estudiantes evidenciando así la reflexión frente a las otras culturas y el desarrollo de la competencia intercultural.

Es así que el principal objetivo de enseñar en un marco intercultural no es la transmisión de información sobre un país extranjero. El enfoque intercultural se enfoca en ayudar a los estudiantes a entender como la interacción intercultural toma lugar, como las identidades sociales son parte de toda interacción, como sus percepciones de otras personas y las percepciones de otras personas de ellos influencian una comunicación asertiva y como ellos pueden encontrar por sí mismo más acerca de aquellas personas con las que se están comunicando.

La fase de exploración fue fundamental para obtener las bases sobre las que se diseñó e implementó la propuesta pedagógica dado que esta permitió conocer los intereses y conocimientos de los estudiantes apuntándole a mejorar las prácticas de interacción, entendimiento, reconocimiento y diálogo propiciando el respeto y resignificando a su

vez la enseñanza-aprendizaje del inglés yendo más allá de lo meramente lingüístico.

Las estrategias didácticas interculturales implementadas fueron concebidas como el medio que facilitó la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia intercultural. Basadas en lo resultados concluimos que las estrategias que propician el cumplimiento de estos propósitos son aquellas en las que el estudiante se ve involucrado en situaciones que implican abordar y entender diferentes perspectivas y pensamientos a los previamente concebidos. Así, los estudiantes se ven motivados a acercarse desde una mirada sensible a las diferentes dinámicas, actividades y materiales de tal manera que entienden el contexto e intención de su uso facilitando la adquisición de habilidades de análisis fundamental para el desarrollo del saber aprender referido a competencia de descubrir lo que es diferente.

En consecuencia, el seguimiento que se hizo frente al desarrollo de la competencia intercultural permite entrever que el rol de la autoevaluación motiva a los estudiantes a ser conscientes de sus habilidades y les ayuda a darse cuenta de que estas pueden ser adquiridas en diferentes circunstancias tanto dentro como fuera del salón de clases.

Con relación al ambiente de aprendizaje es importante resaltar que la correlación entre los estudiantes y su entorno esta mediada por las dinámicas en las que se ven inmersos y que conllevan a una interacción y posible influencia del uno sobre el otro. Asimismo el rol del docente debe ser el de mediador buscando generar espacios para facilitar el reconocimiento y acercamiento a lo propio y lo otro además de convertirse en un "aprendiz intercultural", capaz de promover el trabajo autónomo y adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en sus estudiantes.

Después de la implementación, seguimiento y análisis de la propuesta "Walking together" podemos concluir que el desarrollo de habilidades de comunicación grupal y trabajo en grupo son elementos pedagógicos que permiten determinar la manera en la que los estudiantes reaccionan

frente la información que se está abordando explorándola y analizándola. Es decir, el ambiente en el aula se ve influenciado por las diferentes dinámicas abordadas que no solamente facilitan el desarrollo de la competencia intercultural sino que al mismo tiempo tanto docentes como estudiantes fortalecen la habilidad para abordar críticamente perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y otras.

De lo anterior resulta necesario concluir que aquello el docente intercultural necesita no es más conocimiento acerca de otros países y culturas, sino las habilidades para promover un ambiente de aprendizaje que le permita a los estudiantes tomar riesgos frente a sus pensamientos, actitudes y posturas; dichas habilidades se desarrollan mejor en la práctica y en la reflexión sobre la experiencia.

Finalmente, podemos afirmar que para facilitar el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la propuesta pedagógica intercultural "Walking together" para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es necesario el uso de estrategias didácticas interculturales innovadoras y variadas basadas no solo en las voces y preferencias de los estudiantes sino que además posibiliten la generación de ambientes sensibles en donde es permitida una integración entre diferentes prácticas culturales.

Esto evidencia que en un proceso en el que se pretende desarrollar la competencia intercultural, tanto el docente como los estudiantes, necesitan ser conscientes de sus valores propios y la manera en la que estos influencian sus perspectivas acerca de los valores de otros; es decir, un proceso en el que quien se forma bajo una perspectiva intercultural apunta hacia la generación de la conciencia crítica de sí mismo y sus valores, así como los de los otros. Por ende, un enfoque intercultural invita a quienes aprenden a compartir su conocimiento con otros y dialogar sobre sus opiniones basados en el entendimiento y respeto por el otro; es decir que aprenden el uno del otro comparando el contexto cultural propio con el de los otros.

A modo de cierre, concebir un enfoque intercultural con el propósito de resignificar la enseñanza del inglés como lengua extranjera, implica la redefinición de las formas de producción del conocimiento, reconociendo al sujeto y a los grupos, al tiempo que se construyen nuevos espacios de diálogos entre múltiples saberes. Desde esta mirada, la competencia intercultural posibilita reconocer en el otro la capacidad de ser productor de saberes que lleva indudablemente a visibilizarla como eje fundamental para la resignificación de la enseñanza-aprendizaje.

Referencias

AGUADO, M. (1991) *en:* MILLAN G. (2006) La interculturalidad en la educación: ¿Propuesta posible o utópica? En: Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI (Pág. 15-69)

BELMONTE, A. (2007). "Fórmulas de intervención para mejorar la comprensión en inglés en el aula de primaria: hacia la formación de una ciudadanía plurilingüe". Textos (Didáctica de la Lengua y de la Literatura) 46: 64-78. Barcelona: Graó.

BYRAM, M (1994). Teaching-and-learning Language-and-culture. Multilingual Matters.

FREIRE, P. (1985): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores

LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. En Kemmis, S.; McTaggart, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

MAXWELL, J.A. (2005). Qualitative and quantitative research design: an interactive approach. Cambridge: Cambridge university press

SALVADOR, C. & GARCÍA, M. (2014): Interculturalidad: miradas críticas. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

STRAUSS, A. & CORBIN J. (1998) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Thousand Oaks, CA: Sage

VALVERDE, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. Cuicuilco, 17(48):133-147. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592010000100008&script=sci_arttext

VASCO, C. (2012) algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Capítulo 35

Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura

Angie Faisuly Jiménez Rodríguez
Valeria Martínez Berdugo
Universidad Pedagógica Nacional

Abstract

This proposal has the main objective of upgrading the discursive practices wherein the distopic literature was used as a way to arrange the critical thought, orality, writing and argumentation. Thus, these skills were taken into account by the literary club as the methodology and the discursive practices were improved in an equitative and bilateral way. The investigation was divided into three phases that allow the teachers in a formative process to enrich the main discursive skills and to change the idea about literature and social thought that students have including their proper ideas into their analysis and their creative papers.

Keywords: discursive practices, literature, distopic literature, literary club.

Resumen

Esta propuesta tuvo como objetivo principal potenciar las competencias discursivas a través de la literatura distópica, la cual fue utilizada para desarrollar el pensamiento crítico, la oralidad, la escritura y la argumentación. Desde esa línea de trabajo, estas habilidades fueron tomadas en cuenta por medio del club literario como metodología de clase para trabajar la oralidad y la escritura de manera bilateral y mancomunada.

Para tal fin, esta investigación estuvo dividida en tres fases de implementación que les permitieron a las docentes en formación enriquecer las competencias discursivas y cambiar la perspectiva de los estudiantes frente a la literatura y la visión social que ellos tienen frente a su realidad incluyéndose en sus creaciones literarias y en sus análisis.

Palabras clave: competencias discursivas, literatura, literatura distópica, club literario.

Presentación

Esta investigación se realizó a partir de la práctica pedagógica de la línea de Literatura como herramienta para la enseñanza de la lengua materna realizada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en los cursos 903 y 905. Se determinaron tres fases de intervención: un primer momento de diagnóstico, un segundo de implementación y por último, la fase de evaluación.

Dentro de la primera fase se estableció un diagnóstico disciplinario en el que se lograron identificar fortalezas y debilidades que sirvieron de base para poder establecer un camino metodológico, pedagógico e investigativo; el cual lograra trabajar de manera mancomunada las problemáticas del grupo de estudio y el programa académico de la institución educativa. Como propuesta entonces, se les dio prelación a los estudiantes, quienes estaban encaminados a ser garantes y centro de la propuesta pedagógica y metodológica.

Adicionalmente, la percepción teórica se desarrolló a través de la sociología de la literatura desde Lukács, Aguiar e Silva y Sapiro, quienes tienen una visión de la misma enfocada a la proyección social, cultural, económica y política y que abrió paso a la selección del tipo de textos que se quisieron trabajar con los estudiantes y en conjunto con el planteamiento de la docente titular.

Enfocarse entonces en la concepción de la literatura como una herramienta social que habla no solamente de la visión de sociedad, sino que también incluye imaginarios, estereotipos y problemáticas; les da

a los estudiantes una voz crítica de su realidad cercana dentro de las creaciones literarias y de las perspectivas que se tienen en pro de analizar y ver la literatura no como una petición académica, sino como algo contiguo a sus ideas, sueños, pensamientos y luchas que como personas sociales están empezando a fortalecer en la etapa de crecimiento en la que se encuentran en este grado.

Considerando lo anterior entonces, se tomó la literatura distópica como estrategia de lectura, puesto que tal como lo afirma Lopez Keller (1991)

La distopía se caracteriza fundamentalmente por el aspecto de denuncia de los posibles o hipotéticos desarrollos perniciosos de la sociedad actual (...) no parte de la razón o de los principios morales para elaborar un modelo ideal, sino que deduce un mundo futuro de pesadilla a partir de la extrapolación de realidades presentes (p. 9).

Lo que comenta Lopez Keller, permite darle un espacio a los estudiantes en el que pudieran involucrar sus realidades familiares, educativas, sociales y económicas y que fuera este el punto de partida tanto del análisis, como de la creación literaria. Es por esto que, se planteó el espacio del Club Literario, configurado como un lugar en el que las ideas personales y colectivas son puestas en común y posibilitan una construcción bilateral tanto de las percepciones de los textos trabajados, como de las creaciones que dentro de cada uno de los espacios de clase los estudiantes debían poner en común y aportar a la cualificación de los mismos. La escritura entonces tomó un tinte colectivo, puesto que la visión que el otro tenía sobre la tarea escritural era base importante para el término de la misma.

Ahora bien, lo anterior responde a una lectura dialógica y si se quiere divergente entre los estudiantes, ya que el Club Literario concede un espacio en común en el que el debate, la argumentación y las ideas propias pueden ser expresadas libremente y constituyen un camino guía que apropie un discurso sustentado en las conceptualizaciones previas aludiendo a que la opinión del otro, sea la base para mi propuesta discur-

siva. En ese sentido Valls, Soler y Flecha (2008) sustentan que el Club es

> el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (citados en Álvarez, 2016. p.73).

Además que el Club "no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas del entorno" (Soler. 2001, citado en Álvarez, 2012, p. 79). Teniendo en cuenta estas perspectivas, se determinó que el lugar del Club Literario era la estrategia idónea para continuar alentando la facultad crítica de los estudiantes, pues les concedió un espacio de discusión, argumentación, crítica, pérdida del temor a ser juzgados y al aprendizaje basado en la escritura y la oralidad.

Por último, y haciendo referencia a la escritura y oralidad las investigadoras tomaron la decisión de trabajarlas de manera simultánea como competencias discursivas, que son definidas como "la construcción del sentido, mediante cualquier acto de lenguaje, procede de un *sujeto* que se dirige a otro sujeto, dentro de una *situación de intercambio* específica, que sobre determina parcialmente la elección de los *recursos de lenguaje* que pueda usar". (Charaudeau, 2001, párr. 27). Dicho de otro modo, son los medios que utiliza un estudiante en el nivel argumentativo del grado noveno para poder tener una comunicación efectiva en la que su punto de vista es de alguna manera construido por lo que ha experimentado, lo que escucha y vive en su día a día y que finalmente moldea un proceso crítico frente a lo que lee, lo que piensa y lo que interpreta.

Cabe resaltar, que la oralidad y la escritura se tomaron desde una mirada bilateral ya que parten de la idea de un discurso que se alimenta entre sí, debido a que la escritura sirve de línea base para proyectar un discurso oral claro, mientras que la oralidad concede un espacio de

escucha conciso en el que los errores se pueden identificar y de allí, corregir, retomar, repensar y reescribir entendiendo que esto también es un proceso necesario dentro de la creación, entendiendo el error como parte indispensable del proceso de cualificación. Además, escuchar los comentarios del otro da paso a lo que Bajtín afirma desde la visión del otro, puesto que "ningún miembro de la comunidad verbal encuentra jamás en la lengua palabras que sean neutras (...) no, recibe la palabra a través de otro, que sigue ocupando la palabra" (Bajtín, 1963 citado en Todorov, 2013, p. 86).

De modo que, plantear un Club Literario requirió de papeles específicos, los estudiantes debían ser moderadores, relatores e interventores dentro de cada uno de los espacios planteados. Se trabajaron 6 clubes, de los cuáles únicamente los 2 primeros fueron dirigidos por las docentes como muestra de la estrategia que se pretendía fomentar. Durante este proceso de implementación se abordaron fragmentos de textos latinoamericanos distópicos que servían de base para la discusión y que además estuvieron ligados a la propuesta de lectura escolar, así mismo, se trabajó desde la realidad de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta el ámbito institucional, local y nacional.

Durante este proceso, se logró mantener la participación activa, la colaboración y la organización entre los estudiantes permitiendo que ellos mismos fueran agentes activos del proceso académico. De igual manera, descubrieron que es posible trabajar la escritura y la oralidad de manera diferente pero igual o más significativa de lo que habitualmente se hace, teniendo en cuenta que la realidad abre una diversa gama de oportunidades para enlazar lo académico, lo disciplinar y lo personal en pro de un bien social y académico.

El proyecto de aula tenía como finalidad la escritura de un cuento distópico, en el que ellos plasmaron su visión frente a una situación en específico. Las sesiones entonces se dividieron en pro de una edificación del mismo, los borradores, las evaluaciones tanto de los compañeros como de las docentes fueron tomadas en cuenta. En adición a esto, hubo sesiones encaminadas a un desarrollo oral, puesto que se ponían en de-

bate ciertos temas de discusión que alimentaban su proceso de argumentación. Cabe resaltar, que al final de las intervenciones la docente titular decidió incluir dentro de las tareas de su programa académico una tertulia literaria, y que sirvió de cierre de las intervenciones que realizaron las docentes en formación.

Objetivos

Objetivo general.

Potenciar las competencias discursivas de los estudiantes de 903 y 905 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori por medio del club literario.

Objetivos específicos.

- Caracterizar los aportes del club literario como un espacio de discusión y debate.
- Analizar la forma en la que se cualifican las competencias discursivas: oralidad y escritura, cuando estas son trabajadas de manera simultánea.
- Establecer la incidencia de la literatura distópica en la optimización de la producción oral y escrita.

Metodología

En principio, cabe resaltar que este proceso fue el resultado de un estudio comparativo entre los dos grupos de noveno grado, ya que según Santori (1984) (citado en Tonon, 2011) el método comparativo tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y disimilitudes (p. 2). Lo anterior, permitió identificar cambios en ambas poblaciones de estudio, identificando variaciones y avances que se dieron en el marco del Club Literario.

Teniendo en cuenta la práctica docente se resalta que ésta fue una investigación-acción educativa, de tipo cualitativo enmarcada en un

paradigma crítico social. En primera instancia, el paradigma socio-crítico o crítico social se fundamenta según Alvarado y García (2008) en que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades que tienen los grupos (...) la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado (...) que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica (p. 190). En consecuencia, este paradigma le abrió paso a un proceso de dinamización de la participación de los individuos sujetos de estudio, planteando una posible solución de las problemáticas de forma multidisciplinaria e intersectorial en la que la comunidad en su conjunto hizo parte principal del proceso. Siendo entonces los estudiantes el centro de la clase, retroalimentando e interactuando en su proceso personal como en el proceso colectivo.

En segunda instancia, esta fue una investigación acción educativa que, como lo propone Cerda (2007), combina la investigación social, la labor educacional y la acción dentro del grupo focal en el que se decide trabajar. Esto le sugiere al investigador estar inmerso en la comunidad educativa y desarrollar una acción que esté destinada a buscar una solución benéfica e inmediata a la problemática del grupo representando.

En cuanto al enfoque de análisis, se encuentra el cualitativo, ya que se caracterizó por la comprensión del sentido de la realidad social de los estudiantes. El objetivo fue comprender la acción social tal como se da y cómo viven los actores sociales (...) [en un contexto] de inmersión en la realidad para poder conocerla (Sagastizabal y Perlo, 2002. Citado en Cerda, 2007, p. 120). Esto le permitió a las investigadoras situarse en una perspectiva interpretativa de las realidades y situaciones que se dieron en el aula.

Finalmente, se decidió trabajar el proyecto de aula como herramienta fundamental para el desarrollo significativo de la propuesta investigativa; puesto que, los proyectos de aula responden a las necesidades de los estudiantes y del plantel educativo; tal como lo manifiesta Carrillo (2001), estos son en sí mismos instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la

transversalidad que toma en cuenta los componentes del currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad (p. 335)

Conforme a lo dicho anteriormente, se conformó el Club Literario como proyecto de aula, pues este espacio permitió procurar un aprendizaje de calidad, partiendo de las intervenciones de los estudiantes, que estuvieron mediadas por sus conceptos personales y las ideas previas que dieron cuenta de sus realidades económicas, políticas y sociales, las cuales cuestionaron los análisis y visiones que se ponían en común frente a la literatura distópica.

Desde esa perspectiva el Club Literario dio cuenta de una estrategia que, respondió a ser una metodología innovadora, pedagógica, colectiva, factible y pertinente; puesto que se evaluaron condiciones específicas de los estudiantes que le lograron aportar a los mismos metodologías que apuntaron a "desarrollar las capacidades esenciales para el desarrollo como persona y para disfrute de bienes culturales y la realización como persona. [pues permite] atender a la diversidad de necesidades e intereses y determinar hacia dónde ir" (Carrillo, 2001, p. 336).

Resultados

Como primer resultado, alrededor de la literatura distópica fue evidente que los estudiantes comprenden más allá de lo explícito del texto o la imagen y, más que lo estético, trabajan lo social, político y económico basándose en su propio lugar de enunciación; los estudiantes se centraron en una problemática actual y dieron cuenta de ésta a través de su creación literaria, desarrollando una historia que denunciaba las situaciones que los movilizaban en su propio entorno, respondiendo a lo que López Keller (1991) afirma, "se ha señalado la aparición de la distopía como síntoma de una quiebra de la fe en el progreso, (...) donde nos encontramos con una obra crecientemente pesimista o, por lo menos, de advertencia y crítica social." (p. 21).

Además de esto, trabajaron alrededor de una problemática contextual que les otorgó una postura distinta en el aula, ya que tenían la posibilidad de promover su propia visión de diversas problemáticas que también dejaron ver cuál era su pensamiento acerca de x o y circunstancia en su vida cotidiana y que convirtió a este espacio en un lugar un poco más cercano y un poco más personal. Frente a las estrategias dentro de la escritura, se obtiene un segundo resultado general, en el que los estudiantes utilizaron la estrategia descriptiva como primer paso para la relación que ellos hacen con sus realidades, los escritos no solo de creación sino aquellos que pedían un argumento de un texto dieron cuenta de una asociación de acercamiento, pues fue notorio un análisis de aquello que consideran incorrecto, y que les sirvió de primer acercamiento a la argumentación de sus posturas.

Por otro lado, los estudiantes lograron tomar una postura personal y objetiva a través de la escritura basada en la distopía y la crítica social; en esta estrategia se vio un mayor desarrollo de las ideas, uso de figuras literarias según el estilo de cada estudiante y una interpretación de posibles realidades, respondiendo a una estrategia analógica de la escritura (Correa, Dimaté y Martínez. 1999. pp 30-31). Esto promovió la optimización de la escritura, debido a que la distopía otorgó un espacio distinto de creación en donde como dice Sapiro (2016) "se plantea una visión externa e interna conjunta en la que se ofrecen discusiones sociales y mensajes que van cargados de interpretaciones, modos de vida y puntos de vista que sin duda se mezclan en el quehacer escritor" (p. 78).

En el resultado del producto final, se pudo constatar la conexión que se hacía entre ideas. Por lo cual, se puede afirmar que la escritura vista como proceso dentro del club literario generó claridad en los estudiantes al momento de plasmar sus ideas. Así mismo, permitió organizar con mayor facilidad el texto final (cuento) y aportó a la cohesión de este; ya que, la retroalimentación modificó la concepción del error de forma negativa, pues como evidencia Aragón (2010) "resulta de suma importancia y utilidad para cualificar procesos de escritura, (...) para propiciar una metacognición de la movilidad del productor de textos, acceder a las tachaduras, pifias, errores y correcciones a lo largo de un proceso de

composición textual" (p. 47) y le abrió paso al compañero para alimentar el escrito del otro y también de sí mismo.

Es por eso, que la reescritura fue importante puesto que las ideas y comentarios que hicieron los compañeros cooperaron para aclarar ideas y mejorar los escritos. Además, el trabajo basado en su contexto real se volvió más significativo, en tanto que fue notoria su posición en los cuentos creados y se logró poner por escrito las perspectivas y posiciones que los estudiantes tenían. Lo anterior, tomado desde de la visión del otro, proporcionó de una estrategia dual, en la que la oralidad y la escritura estaban de la mano; pues se ponía en común aquello que se había escrito y desde la oralidad se lograba sustentar, ampliar, justificar o especificar los aspectos que se habían producido escrituralmente; además, esto dio lugar a que los estudiantes plantearan mejor sus ideas pues demandaba un proceso de organización y adecuación de argumentos o posiciones frente a lo que se expresaba tanto en lo escrito, como en lo oral sin dejar de lado la opinión del otro.

Así entonces, se reforzaron ambas competencias pues los dos discursos se sustentaban entre sí, el escrito se estructuraba y entendía en lo oral, y lo oral se organizaba en lo escrito. Los resultados referentes a la oralidad vista desde el ámbito lingüístico, se evidenciaron en la organización de su discurso tanto desde su propia posición y experiencia; como con la de sus pares, dejando de lado los comentarios valorativos y aludiendo a argumentos que accedían a otros campos del saber cómo lo fueron: la estructura textual, el desarrollo del cuento, la postura y la modulación de la voz. Además, el club literario permitió la cualificación de la oralidad, en tanto los estudiantes de ambos cursos reflejaron un progreso en su discurso; puesto que, se valieron de argumentos sólidos e incluso haciendo uso de la interdisciplinariedad de otros espacios académicos para sustentar sus intervenciones desde la lectura del contexto que se hacía.

Del mismo modo, se demostró un uso de diferentes recursos dentro de sus comentarios y lograron una relación dialógica entre unos y otros. Gracias a esto, se pudo notar que el club literario aportó a la libre expresión; permeada por las ideologías de los estudiantes. Además, abrió

paso a un trabajo mancomunado en el que la opinión del otro fue vista como el punto de partida de mi propia intervención, pero también como construcción del argumento que se propone, que se quiere comentar o refutar.

Conclusiones

En primer lugar, es importante valorar el lugar del estudiante dentro del aula; pues no sólo se hicieron construcciones importantes en la retroalimentación entre pares, sino que se promovió un ambiente distinto; el club literario entonces evidencia que el trabajo colaborativo fomenta un espacio de construcción bilateral y abre la posibilidad para ver las distintas posturas de los estudiantes, sus análisis, críticas, deseos y desilusiones.

En ese sentido, el club literario generó una visión distinta desde los estudiantes hacia las investigadoras, ya que el trabajo colaborativo elimina un ambiente competitivo entre ellos y promueve un espacio en el que se le otorga la misma importancia tanto al docente como al estudiante con el que se sienta en la plenitud de expresar sus opiniones y críticas frente a la clase. Adicionalmente, fue interesante ver cómo los estudiantes tomaron posturas de liderazgo y de compañerismo, ya que ampliaban ideas, cualificaban sus propios procesos, proponían ejemplos y alimentaban sus procesos orales y el de los demás.

En segundo lugar, fue primordial fomentar el desarrollo oral que en muchos casos es dejado de lado en el aula y se pudo evidenciar que cuando las estrategias son trabajadas en conjunto posibilitan una construcción más sólida y equitativa, ya que a través de la oralidad los estudiantes dieron cuenta de su voz y por medio de la escritura soportaron aquello que querían decir o que no podían expresar oralmente. Asimismo, el trabajo escritural dedicado durante este proceso permitió no sólo el mejoramiento en la creación y organización de ideas, sino que abrió paso a la cualificación de aspectos formales de la lengua como son el uso de la puntuación, ortografía y gramática.

En correspondencia con lo anterior, se establecieron ciertas estrategias en el aula que lograron modificar la versión satanizada del error o la equivocación como algo negativo, y se partió de éste para avanzar en el proceso individual y aportar en el colectivo; alimentando, además, el trabajo en grupo y dejando de lado la competencia e individualización en la clase y promoviendo la importancia de validar el lugar del otro como potencial dentro del propio proceso de aprendizaje y formación.

Asimismo, la distopía dio lugar a una concepción de la literatura menos estructural y más social y contextualizada, pues ésta permitió hablar de las nociones y críticas que cada uno tenía frente a distintos contextos en los que se desenvuelven, y fue guía para argumentar que los autores también promueven en sus textos una construcción cultural de tradiciones y de características sociales que hablan del ser humano de la época y que configuran una idea de sociedad.

En ese sentido, el club literario como metodología de clase generó en los estudiantes una visibilización de sí mismos dándoles una postura activa dentro del aula, dejando de lado el miedo a opinar y motivando la participación contínua sin sentirse presionados por los mismos compañeros o por las docentes en formación. Es entonces que, frente al ejercicio pedagógico, trabajar el proyecto de aula permitió un panorama más amplio y flexible en cuanto a las estrategias, dinámicas y aplicaciones establecidas, puesto que esto tomó en consideración no sólo las perspectivas de las investigadoras, sino que además contempló las necesidades tanto de los estudiantes como las de la docente titular.

Finalmente, es necesario resaltar que el club literario debe ser un proceso concertado, puesto que se puede convertir en el lugar propicio para fomentar el amor a la literatura, y vincular a los estudiantes a pensar en la lengua materna como una herramienta de expresión y argumentación para cada una de las instancias de su vida, y que además les sitúa en el mundo de las ideas y de la crítica; puesto que es desde la oralidad que empiezan a configurar un discurso propio que no solo los identifica sino que además sienta un precedente para sí mismos y para el otro.

Recomendaciones

No es un secreto que una de las mayores debilidades de los estudiantes radica en las competencias discursivas. Algunas de las causas que aportan a esto, son: la falta de motivación y las actividades o clases canónicas que no se cambian con el pasar del tiempo, y que en muchos casos se han centrado a la comprensión lingüística y analítica de los textos y escritos, y poco se ha trabajado frente a la producción de estos; es por eso que, siempre es recomendable buscar los intereses o gustos de los estudiantes como camino para establecer la propuesta pedagógica. Además, ver a los estudiantes como agentes activos y creadores de su propio conocimiento aporta a la autoreflexión y responsabilidad propia de su camino académico. Es importante reconocer que como docentes es parte de nuestros deberes buscar y cambiar la metodología de las clases enmarcadas siempre en los lineamientos nacionales y educativos para que día a día sean más aprovechables y menos tediosos para los estudiantes. Por último, para los futuros docentes e investigadores, aprender del propio camino y de las intervenciones es un proceso inmensamente gratificante pues da cuenta de una continua reflexión y autocrítica y se vuelve guía para el andar en la profesión.

Referencias

Aguiar e Silva, V. (1972). Teoría de la literatura. (1st ed.). Madrid: Gredos.

Alvarado, Siso & García (2008). Características más relevantes del Paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Volumen 2. pp 187-202.

Secretaría de Educación de Bogotá. pp 1-8. 69 Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura ¿una práctica relevante hoy? Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas. Recuperado el 18 de Abril de 2019 de: http://www.redalyc.org/pdf/2630/263048647005.pdf

Álvarez, C., & Gutiérrez, R. (2012). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: estudio de caso. Revistas Científicas

Complutenses. Volumen 24(2), pp 303-319

Álvarez, C., & Pascual, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. El profesional de la información. Volumen 23(6), pp 626.Recuperado el 25 de Agosto de 2019 de: http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/10.pdf

Aragón, G. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Secretaría de Educación Distrital. SED. Colombia-Bogotá D.C.

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere. Volumen 5 (15). pp 335-344 http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf

Cerda, H. (1995). Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá, Colombia. Editorial El Búho Cerda, H. (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.

Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. Revista Latinoamericana de estudios del discurso. Volumen (1). Editorial Latina. Venezuela. Recuperado el 28 de Agosto 2019 de http://www.patrickcharaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html

Chelle, F. (2015). Palabra escrita: Literatura Distópica. [Mensaje de un blog]. Recuperado 70 de: http://palabraescritafernandochelle.blogspot.com/2015/01/literaturadistopica.html

Correa, J. (1999). Saber y saber demostrarlo. Hacia una didáctica de la argumentación. Books, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, edición 1, Vol. 1, número 12.

López, K. (1991). Distopía, otro final de la utopía. Revista Española de investigaciones sociológicas REIS N° 55. p. 7-23.

Lukács, G. (1916). Teoría de la novela Un ensayo histórico-filosófico sobre las formas de la gran literatura épica. Buenos Aires, Argentina. Editoriales Godot.

Sapiro, G. (2016). La sociología de la literatura. Fondo de Lectura Económica. Buenos Aires- Argentina. páginas 168. Todorov, T. (2013). Mijaíl Bajtín: El principio dialógico. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Patriótica Colombia. Páginas 330.

Capítulo 36

Revisión documental sobre el podcast en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Erika Milady Gonzalez[92]
Luisa Fernanda Sánchez[93]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

En los últimos años, el podcast ha cobrado fuerza en ámbitos como la publicidad, la literatura, y el tema que aquí nos compete: la educación, y de manera particular, la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, se evidencia un bajo número de investigaciones en español que integren la enseñanza con el uso del podcast, a pesar de su potencial didáctico. Es por esto que este trabajo busca examinar los estudios que se han realizado hasta el momento sobre el podcast como recurso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el fin de crear una revisión documental. Para esto se exploraron bases de datos y repositorios institucionales, teniendo como criterio de búsqueda palabras claves aprobadas por el tesauro de la UNESCO; dichas palabras clave se usaron para codificar la información en matrices para su posterior cotejo, reclasificación y análisis. Se encontró que varios estudios de diseño metodológico mixto usaron el podcast para incentivar la producción y comprensión de textos orales. En general, la respuesta de los individuos fue positiva, evidenciándose mayor motivación, mejora en sus habilidades de escucha

92 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidata a Magíster en Comunicación-Educación de la misma universidad. E-mail: emgonzalezud@gmail.com
93 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidata a Magíster en Comunicación-Educación de la misma universidad. E-mail: lufersanchezr@gmail.com

y habla y disminución de ansiedad relacionada con el uso de L2. Por ende, se espera que la presente revisión consolide una base teórica para la inclusión del podcast en el salón.

Palabras clave: lengua extranjera, didáctica, podcast, e-learning.

Abstract

Recently, podcasts have become increasingly relevant in fields such as advertising, literature and the topic that is a matter for us: education, and particularly, the teaching of foreign languages. Nevertheless, there is a low amount of research in Spanish which integrates teaching with the use of podcasts, regardless of its didactic potential value. Hence, this paper aims to examine the studies that have been carried out so far about podcasts as a pedagogical aid for EFL teaching to write a literature review. To this end, databases and institutional repositories were explored, using keywords approved by the UNESCO thesaurus. These same keywords were used to codify the information into matrices for later comparison, reclassification, and analysis. It was found that several mixed methodological design studies used podcasts to foster the production and comprehension of oral texts. In general, the participants' response was positive, as increased motivation, improved listening and speaking skills and less anxiety related to the use of L2 became evident. Thus, it is expected that this literature review consolidates a theoretical framework for the inclusion of podcasts in the classroom.

Keywords: foreign language, didactic, podcast, e-learning.

Presentación

El presente artículo tiene como propósito realizar una revisión documental de artículos de investigación hallados en las diferentes bases de datos y tesis publicadas en los repositorios universitarios, sobre el uso de podcast como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, temática que tiene toda la pertinencia según el eje en el que se inscribe este documento: 4 Interdisciplinariedad: Pedagogía

y didáctica de las lenguas extranjeras: convergencias en investigación para el IV CIFLEX. COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS.

Para el cumplimiento de este propósito se hace necesario revisar el porqué de este, y los constructos teóricos que fundamentan este documento. Así pues, iniciemos por indagar de dónde surge este tema y qué pretensiones podría llegar a tener a futuro.

En el levantamiento de los antecedentes de nuestra tesis de Maestría se encontraron muchos temas de investigación que aún no se han trabajado al nivel que merecen y que despertaron nuestro interés investigativo, siendo uno de estos el podcast. Sobre este es imperativo más allá de procurar una definición, irse a escuchar en las distintas plataformas qué contenidos tienen para ofrecer y que tienen que decir los oyentes sobre este.

Así que en la búsqueda de podcast académicos y por supuesto en la escucha de los distintos podcasts, hallamos una gran variedad de ellos creados para enseñar inglés como lengua extranjera, así mismo fue posible encontrar que existen podcasters de todo el mundo que en este momento los están produciendo, algunos muy efectivos y de buena producción y otros creados por los mismos estudiantes en un afán del profesor porque estos practiquen la pronunciación de la lengua. De ahí que como estudiantes de la línea de medios de la Maestría en Comunicación Educación y profesoras de lengua extranjera nos nace la necesidad de documentar este fenómeno que cada vez cobra mayor importancia, motivo por el cual revisamos detenidamente algunas investigaciones que se han hecho al respecto y encontramos en todos los niveles educativos, desde enseñanza en escuela primaria hasta a nivel universitario, lo cual nos lleva a la escritura de este documento que reúne la revisión documental realizada al respecto de esos hallazgos.

Podcast

En cuanto al constructo teórico, aparece en primer lugar el podcasting que para Sellas (2009) puede ser objeto de estudio de las ciencias de la educación, dado su potencial como herramienta de enseñanza-aprendizaje; el autor en su tesis doctoral menciona que el contexto en el que se produce es el de la sociedad de la información, acudiendo a Castells para quien en el modelo de desarrollo informacional, la productividad se basa en la tecnología de generación y procesamiento de información y la naciente web 2.0 que viene a configurar la segunda versión de internet permitiendo una participación activa de los usuarios, considerando la web como plataforma, *"una web más abierta a la transformación de consumidores a productores y distribuidores de contenidos multimedia"* [94] que constituye el escenario perfecto para tecnologías como la del podcast.

Una de las definiciones más recurrentes del podcasting como una palabra que proviene de la unión creada entre Ipod, el dispositivo de Apple que reproduce mp3 y broadcast (Fernández 2008), y puede definirse como un programa de radio personalizado grabado en extensiones mp3 o mp4, que son formatos digitales.[95] Hay detractores que dan otras opciones pero algunos autores coinciden en decir que fue por Ben Hammersley en un artículo propio para el periódico británico The Guardian "Audible Revolution"[96], quien definió el podcast refiriéndose a programas de audio grabados y disponibles en Internet que pueden "suscribirse" usando la tecnología de sindicación, lo que quiere decir que fue casi por error el nacimiento del término.

Sin embargo, lo más importante al hablar de podcast en este documento es su potencial para la educación. Al respecto, Teresa piñero Otero[97] menciona que los podcasts son la herramienta de la web 2.0

94 Sellas, Toni. 2009. Tesis Doctoral: La voz de la web 2.0. Análisis del contexto, retos y oportunidades del podcasting en el marco de la comunicación sonora. Palafrugell: Universitat Internacional de Catalunya, 2009. Dirigida por: Dr. Christopher Tulloch.

95 Gílian C. Menta, Eziquiel. 2007 Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Barros. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007

96 [1] https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia

97 Piñeiro Otero, Mª Teresa (2009): Podcasting en la educación superior. Una aproximación. Nº 18. Marzo. Año XIII. Páginas: 129 -147. https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552804004.pdf

que mejor se han adaptado a entornos educativos. Y en su capítulo sobre potencialidades para la educación la autora citando a Borges (2009: 35-36) menciona una serie de ventajas puntuales del uso del podcast en la educación, entre ellas resalta las ventajas cognitivas, la implicación del estudiante quien llega a ser más autónomo, la autogestión del estudiante, el disponer de las indicaciones del profesor siempre y en todo lugar, la continuidad en el estudio dada la posibilidad de repetición, la comprensión, la reducción de la ansiedad. Finalmente, propone que el uso educativo del podcast sería el gran paso de la educación tradicional al mobile learning.

Revisión documental

La siguiente parte del constructo, tiene que ver con la metodología a utilizar, la revisión documental. Esta metodología es una de las técnicas de búsqueda dentro de la investigación documental: las técnicas más utilizadas son la revisión documental y la revisión de archivos. Hemos escogido la revisión documental por sus características, que favorecen a la recolección de datos para el análisis que aquí se propone, entre ellas se trata de una técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima.[98]

Esta metodología nos permite revisar materiales documentales que pueden ser clasificados según su intencionalidad como explícita o implícita; la intencionalidad que este trabajo requiere sería implícita ya que da cuenta de documentos construidos con una intención de apoyo a procesos investigativos y académicos como lo son artículos de investigación y las tesis. Las diferentes técnicas de investigación documental (libro de la profe) son análisis de contenido, del discurso y visual pueden utilizarse con diferentes propósitos entre ellos: analizar aspectos referidos a productos o al contenido de los textos como identificar intenciones o propaganda; identificar y analizar rasgos del contenido de las comunicaciones; investigar asuntos referidos al público o a los efectos del

98 Galeano, (2012) Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada. Ediciones La Carreta

contenido; describir sistemáticamente aspectos del discurso; verificar o negar hipótesis previamente formuladas. Esto conlleva la elaboración de un inventario de las fuentes con su descripción bibliográfica completa, bajo la modalidad de fichero donde se consignan aspectos detallados de los artículos que se revisan.

Aprendizaje en la era digital

A propósito de la educación, es importante mencionar que el mundo actual, caracterizado por el aumento creciente de los medios de comunicación y las redes sociales, ha precisado de diversos autores que se han visto en la tarea de reflexionar cómo estos han afectado los diferentes ámbitos de la vida de las personas, incluso llegando a pensar sobre sus potencialidades en la educación. Para definir mejor este panorama se puede recurrir a García-Ruíz., y Pérez-Escoda, quienes señalan: "asistimos a un nuevo paradigma educativo apoyado en un paradigma comunicativo en el que la imagen supone el soporte principal y las redes e internet el medio de distribución" (2018, p. 250). Esto no sólo muestra la forma en que los medios han cambiado y cambian la forma de ver la educación, sino que dejan espacio para investigar cómo se puede dar esta vinculación, espacio que aprovecha muy bien el podcast que como veremos se adapta muy bien al sistema educativo.

Siguiendo esta línea de ideas, la investigación de Scolari, Rodríguez y Masanet (2019) sirve como un punto de partida desde la distinción de lo que ellos denominan educación *en* los medios y la educación *con* los medios (p. 106). Estos dos términos implican dos relaciones diferentes, en las que la primera hace énfasis en la formación de los individuos en habilidades y uso de herramientas tecnológicas, mientras que el segundo hace referencia a la integración de ambos espacios.

Sin embargo, para poder llegar a la educación en los medios que estos plantean, es necesario el reconocimiento de los aprendizajes informales o empíricos y el conocimiento previo de los individuos para poder llegar a su integración con la escuela. Liang y Wang (2015) y Ramírez-García y Gutiérrez-Arenas (2018) a través de sus investigaciones plant-

ean cuatro tipo de aprendizajes que pueden ser dados en estos espacios: aprendizaje a través del consumo, en el que la persona tiene un rol más pasivo e inconsciente de lo que consume: aprendizaje a través de la producción, en el que tiene un rol de creador; aprendizaje de otros, en que se reconoce la figura de un tutor del cual se aprende, como en el caso de los tutoriales y aprendizaje con otros, en el que el conocimiento es compartido en una comunidad.

Ahora bien, como se ha revisado, no es necesaria la figura de un docente para que se den procesos de formación a través de los medios. Sin embargo, su integración puede llegar a ser una herramienta valiosa en el salón de clase, toda vez que puede servir para contextualizar el conocimiento en un momento histórico en el que el conocimiento está más cerca de los individuos.

Objetivos

Objetivo General

Describir el estado actual de las investigaciones sobre podcast como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera por medio de una revisión documental.

Objetivos Específicos

- Buscar y recopilar investigaciones ubicadas en bases de datos y repositorios universitarios para realizar una revisión documental.
- Identificar la estructura de las investigaciones, construir categorías, clasificar la documentación por medio de una matriz para la descripción de la revisión documental.
- Analizar la información hallada para llegar a los hallazgos, conclusiones y posibilidades a futuro de esta revisión documental.

Metodología

De acuerdo con la naturaleza del estudio y como metodología investigativa este documento se apoya en la revisión bibliográfica como la metodología que nos brinda las herramientas para sistematizar, clasificar y analizar, hacer rastreo y relacionar entre los distintos documentos de análisis. En este sentido Galeano (2012) plantea que, durante la consulta, la lectura y clasificación se vinculan procesos de selección y análisis documental por eso se debe ser sistemático y registrar datos en fichas bibliográficas y de contenido con observaciones.

Para ello, se propone que existen unos pasos a seguir. El primero llamado *ritual de acceso consiste en obtener permisos, no violar la confidencialidad dar crédito al archivo y archivista*.[99] Para este paso se realizó la búsqueda en las diferentes bases de datos como lo fueron Scopus, Springerlink, Scielo, ScienceDirect, Redalyc y repositorios universitarios de los cuales se escogieron 3 artículos en inglés, 5 artículos en español, 1 en portugués, 1 tesis y 1 monografía en español.

El segundo paso según Galeano (2012), es el trabajo con los archivos, consiste en tener claro el tema, para elaborar un plan de búsqueda que abarque las guías de lectura y observación, en este punto se elabora un plan de muestreo que puede ser **aleatorio, estratificado o intencional.** Para efectos de este proyecto se escogió el intencional, ya que este se trata de tener criterios previamente establecidos, además, este incluye una matriz donde se organizan a manera de fichero los datos sobre los documentos que se van a analizar, los criterios sobre los que se desarrolla esa matriz tienen una intención explícita sobre lo que se quiere analizar y son: tipo de documento, año de publicación, si trata el podcast como una estrategia didáctica para inglés, lugar donde se encuentra alojado, título, autor, idioma, tipo de estudio, metodología de investigación, instrumentos de análisis, población, pregunta o problema de investigación, objetivos, discusión, implicaciones y aplicaciones, conclusiones.

99 Ibíd.

Los criterios de búsqueda en las bases de datos fueron palabras claves reconocidas en el tesauro de la UNESCO y su combinación, encontrando de igual forma que la palabra Podcast aún no aparece en el mismo. No obstante, sirvió también para filtrar los documentos junto con palabras como: teaching + English, learning + English, Teaching + methods, e-learning, inglés.

Así mismo, se tomó una muestra de once documentos elegidos de manera aleatoria con la finalidad de determinar sus características más comunes y diferencias, para así, ofrecer un panorama más amplio acerca de las investigaciones llevadas a cabo sobre el podcast hasta el momento.

Los resultados se consignan a continuación:

Hallazgos

Los datos encontrados a partir del ejercicio de la revisión documental sobre el podcast como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera muestran que son muy escasas las investigaciones en español en las bases de datos: En Redalyc se encuentran cinco investigaciones cuando se hace uso de la combinación de palabras podcast + inglés ó podcasting + inglés o lengua extranjera, mientras que en Scopus y Scielo, no se encontraron documentos escritos en español o inglés donde aparezca la palabra podcast en ella.

En cuanto a las investigaciones en inglés fue posible encontrar que al filtrar la búsqueda en ScienceDirect desde las palabras clave con podcast + learning +English 857 investigaciones aparecen, de los cuales 156 aparecen en el título de publicación: Procedia Social and Behavioral Science y tan solo 15 son artículos sobre enseñanza y educación para la enseñanza. Esto se diferencia de cómo al filtrar podcast + learning methods 2242 en total: 130 son artículos que aparecen en el título: computadores y educación y cuando se realiza la búsqueda por podcast + teaching methods, con un total de 1529, estando 117 en el título: computadores y educación, lo cual denota una ligera disminución en los artículos comparado con los de podcast + learning methods.

A través del filtro por las palabras clave podcast + learning + English en Springerlink, aparecen 841 documentos de los que 65 aparecen filtrados como "artículos" y "educación". Cuando se realiza la búsqueda por podcast + learning methods, de los 1,659 documentos en la misma base de datos, la mayoría de las investigaciones se encuentran en la disciplina de ciencias de la computación, apareciendo 147 filtrados por "artículos" y "educación" y al realizar el filtro por podcast + teaching methods 1,088 aparecen, estando la mayoría en educación con 319 investigaciones, siendo 141 las referentes a artículos.

No obstante, no aparecen investigaciones en inglés en Scielo donde el podcast esté como palabra clave y sólo siete investigaciones se pudieron encontrar en Scopus cuando se realizó la búsqueda por "e-learning".

Una vez realizado el filtro por palabras clave se realizó una revisión sobre las tendencias investigativas acerca del podcast como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una muestra de nueve documentos alojados en las anteriormente mencionadas bases de datos de los cuales: cinco artículos fueron escritos en español, tres en inglés y uno en portugués y dos documentos encontrados en repositorios académicos entre los que se encuentra: una tesis de maestría y una monografía y que sirvieron para contrastar y complementar la información encontrada de las bases de datos. Esta información permitió la consignación de datos en una matriz con los ítems mencionados en la sección de metodología.

A través de esta fue posible observar que la muestra poblacional que solía tener una mayor presencia en las once investigaciones revisadas eran estudiantes, en comparación con los docentes, los cuales fueron la muestra elegida en tres investigaciones, como se puede observar en el gráfico 1. En cuanto a nivel de formación, ocupan el primer lugar los estudiantes universitarios en seis investigaciones, seguido por los estudiantes de básica-media y por último, los docentes de carreras relacionadas con la formación en educación en dos investigaciones. No obstante, cabe resaltar que en dos artículos se tomaron estudiantes y docentes. Adicional a esto, señalar que el estudio sobre los docentes de lengua extranjera en formación en relación con el podcast sigue siendo un tópico que no se ha explorado lo suficiente.

Gráfico 1. Muestra poblacional en investigaciones. Elaboración propia.

En lo referente a la pregunta y objetivo de investigación (gráfico 2), con la finalidad de conocer las habilidades que se buscaban indagar o fortalecer a través del uso del podcast, se encontró como los temas más recurrentes la necesidad de hacer uso del podcast para fomentar la comprensión auditiva con ocho menciones y la expresión oral con cuatro menciones, las cuales aparecen en mayor medida respecto a las demás habilidades comunicativas como lo son compresión lectora y expresión escrita con cero menciones cada una.

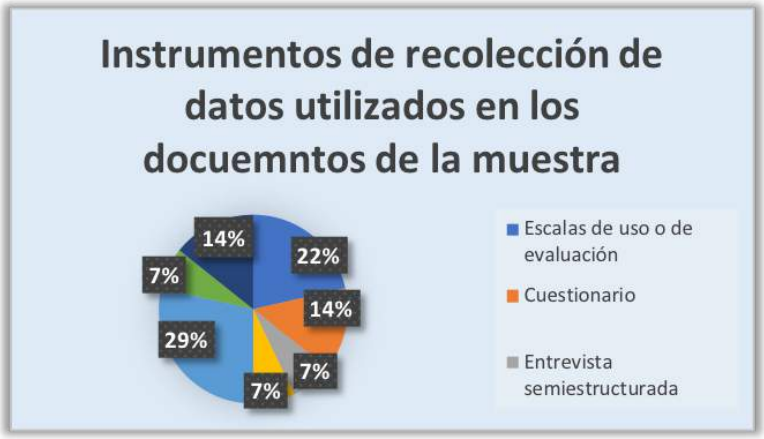
Gráfico 2. Incidencia de las habilidades comunicativas. Elaboración propia

El siguiente gráfico (gráfico 3), muestra los resultados sobre la metodología de investigación utilizada en los artículos, de la que se puede destacar que cuatro de las investigaciones fueron realizadas bajo el enfoque mixto (45%). Seguido a esto, tres investigaciones tienen un enfoque cualitativo (33%) y dos cuantitativo (22%). Así mismo cabe mencionar que en uno de estos no fue explícito bajo cual se acogía. Sobre esto cabe mencionar que en los artículos de enfoque mixto comenzaban la explicación del enfoque cuantitativo en sus metodologías señalando sus limitaciones en el momento de comprender variables de naturaleza cualitativa, por lo que hicieron uso de un instrumento de este enfoque como complemento de la investigación. Así mismo, esto muestra que son bajas las investigaciones de tipo meramente cuantitativo respecto al tema de estudio y su exploración puede llegar a ser valiosa.

Gráfica 3. Metodología de investigación en documentos. Elaboración propia.

En cuanto al uso de instrumentos de recolección de datos, la gráfica número 4 muestra que el más utilizado son las encuestas, el cual estuvo presente en cuatro documentos (29%). Esto es seguido de escala de uso o de evaluación en tres documentos (22%); el uso de cuestionarios, muestras de trabajos de alumnos presentes en dos investigaciones (14% cada uno), por último, entrevistas semiestructuradas, rúbricas y mapeo

de sitios web que aparecen como los menos comunes, al estar en un documento cada uno (7%). El uso de las encuestas fue visto por los autores como una forma de recolectar datos de diversa índole, siendo en ocasiones utilizado para recolectar los datos personales de los participantes o como complemento de la investigación.



Gráfica 4. Instrumentos de recolección de datos. Elaboración propia.

En la relación entre los hallazgos y las conclusiones que presentan las investigaciones analizadas, fue posible evidenciar que cinco investigaciones (33%) resaltan la mejora en la comprensión auditiva de la lengua extranjera tras el uso del podcast como herramienta didáctica en el aprendizaje (gráfico 5). En segundo lugar, se encuentra la mejora en habilidades orales expresado en tres investigaciones (27%), le sigue la reducción de la ansiedad con dos menciones y en la categoría "otros" se encuentran las conclusiones que fueron mencionadas por lo menos una vez, estas son: potenciamiento del aprendizaje autónomo, fomento de la seguridad al expresarse en la lengua, mayor motivación para aprender inglés, valoración de la relación entre aprendizaje y tecnología (27%).

Gráfica 5. Relación de hallazgos en las conclusiones. Elaboración propia.

Una vez se han explorado los hallazgos por categoría, se realiza un balance de lo presentado hasta el momento en cuanto al podcast como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la sección de resultados.

Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo describir el estado actual de las investigaciones sobre podcast como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera por medio de una revisión documental. Entre los resultados más relevantes sobre este ejercicio se encuentran que el uso del podcast como herramienta didáctica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera busca fortalecer las habilidades de escucha (listening) haciendo uso de podcasts **auténticos** (Chacón y Pérez 2011), es decir aquellos podcasts creados en inglés por nativos o profesores de tipo audiolibro o conversaciones. Así también, se evidencia el trabajo en las habilidades de expresión oral (speaking) por medio de la producción del podcast por parte del estudiante, quien debe crear un guion, practicar, grabar, editar y finalmente publicar.

En cuanto a la búsqueda en las bases de datos, cabe resaltar que la palabra podcast no es una palabra reconocida en el tesauro de la UNESCO, por lo que esto pudo percibirse como una dificultad para su búsqueda. Además, hay una baja cantidad de artículos que hagan referencia al podcast en relación con el inglés, lo cual es soportado por los cinco documentos encontrados en Redalyc y la ausencia de estos en Scopus y Scielo, tanto en inglés como en español.

Adicional a eso, en algunas bases de datos el término podcast está más relacionado a otras ramas de estudio, como en el caso de ScienceDirect en la que se encontraba un mayor número en el título Procedia Social and Behavioral Science o en Springerlink, en el que la búsqueda por podcast + learning methods dio como resultado una cantidad mayor de artículos en la rama de ciencias de la computación. Como un aspecto a señalar es que, a pesar de la baja cantidad de artículos sobre el tema, en ScienceDirect y Springerlink se pueden encontrar que hay un mayor número de investigaciones en el 2020, seguido por el 2019, lo cual indica un aumento de interés por la investigación sobre el podcast en los últimos años.

En cuanto a la metodología de investigación de la muestra seleccionada se pudo evidenciar que hay una baja cantidad de investigaciones realizadas bajo el enfoque cuantitativo, esto lo cual permite dar espacio a que se realicen investigaciones futuras que amplíen el conocimiento sobre su uso en relación con el podcast. De igual forma, se muestra una preferencia por el enfoque mixto como una forma de complementar la información, siendo la encuesta el instrumento más utilizado en las investigaciones debido a que se utilizaba para diversos fines antes, durante o después del proceso como un complemento de este.

Otro aspecto que se puede recoger de este ejercicio es que es recurrente tanto en las preguntas de investigación como en los análisis de resultados que se resalten las ventajas que tiene el uso del podcast en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, sobre todo en lo que tiene que ver con habilidades de escucha y de expresión oral.

Por último, el aprendizaje de una lengua extranjera según las investigaciones puede generar una gran cantidad de ansiedad, por lo que el podcast es de gran utilidad a la hora de reducirla teniendo en cuenta que se puede descargar, escuchar y tener la instrucción y contenidos del profesor para repetirla, además, en la producción el hecho de escribir el guion, practicar la pronunciación, grabarse una y otra vez y publicar para que otro escuchen ayudó mucho en la reducción de la ansiedad para hablar en público.

Conclusiones y recomendaciones

De este ejercicio podemos concluir que es necesario un mayor abordaje sobre el podcast desde la rama de la educación y más específicamente, en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Así mismo, se requiere que se realicen más investigaciones en relación con su uso en otras lenguas diferentes al inglés, como es el caso del español.

De igual manera, en el presente documento reconoce que el limitar la búsqueda en las bases de datos anteriormente mencionadas no desconoce el hecho que puedan existir investigaciones sobre el podcast como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde otros buscadores, como es el caso de Google Academics, por lo que deja espacio para una exploración más amplia sobre el tema para futuros ejercicios.

Así mismo, este documento toma como muestra un conjunto de once investigaciones, entre las que se encuentran mayormente artículos, una tesis de maestría y una monografía encontradas en repositorios institucionales. No obstante, un conjunto de documentos más amplio puede aportar información adicional a la presentada en este ejercicio.

No obstante, la presente investigación no solo sirve para aumentar el número de ejercicios realizados sobre el tema, sino que también busca señalar que aún hay mucho por explorar en relación con las potencialidades del podcast en la enseñanza de una lengua extranjera, sobre todo en cuanto a las habilidades de escritura y comprensión lectora. Esto lo

cual puede servir como base con el cual plantear futuras investigaciones.

Referencias

Galeano, (2012) Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada. Ediciones La Carreta

García-Ruíz, R., y Pérez-Escoda, A. (2018). Instagrammers y youtubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital. En I, Aguaded., A, Vizcaíno-Verdú., y Sandoval-Romero, Y. (Eds.), Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento (pp. 211–221). Huelva, España: Grupo Comunica Editores. https://redalfamed.wixsite.com/competenciamediatica

García-Ruíz, R., y Pérez-Escoda, A. (2018). Instagrammers y youtubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital. En I, Aguaded., A, Vizcaíno-Verdú., y Sandoval-Romero, Y. (Eds.), Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento (pp. 211–221). Huelva, España: Grupo Comunica Editores. https://redalfamed.wixsite.com/competenciamediatica

Gílian C. Menta, Eziquiel. (2007) Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Barros. (Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. vol. IX, n. 1, ene. – abr. /2007)

Liang, H, y Wang L. (2015) Singapore Youth's Digital Culture of Informal Learning. En T, Lin., V, Chen., C, Chai., (eds) New Media and Learning in the 21st Century. Education Innovation Series. Springer, Singapore

Piñeiro Otero, Mª Teresa (2009): Podcasting en la educación superior. Una aproximación al aprendizaje. (Nº 18. Marzo. Año XIII. Páginas: 129 -147. https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552804004.pdf)

Ramírez-García, A. y Gutiérrez-Arenas, P. (2018). Redes sociales en la educación universitaria. En I, Aguaded., A, Vizcaíno-Verdú., y Y,

Sandoval-Romero. (Eds.), Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento (pp. 211–221). Huelva, España: Grupo Comunica Editores. https://redalfamed.wixsite.com/competenciamediatica

Scolari, C. A., Rodríguez, N. L., y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. 74, 101-124. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Sellas, Toni. (2009). Tesis Doctoral: La voz de la web 2.0. Análisis del contexto, retos y oportunidades del podcasting en el marco de la comunicación sonora. Palafrugell: Universitat Internacional de Catalunya, Dirigida por: Dr. Christopher Tulloch. Cataluña.

Capítulo 37

The Use of CLIL to Promote Speaking Skills through Learning Styles-Based Lessons among 11th Grade Students at a Public High School

Jesús David Pelufo Sierra[1]
María Cecilia Payares Castillo[2]
Universidad de Sucre

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL), is an approach that focuses on the teaching of content subjects through a foreign language with dual-focused aims: the simultaneous learning of content and the target language (Marsh, as cited in Giraldo, 2014). This research study sought to examine the impact of the implementation of CLIL on 11th EFL graders' speaking skills at a public high school in Sincelejo, Sucre. By following the principles of CLIL, several learning styles-based lessons were designed and implemented to evaluate the changes (if any), in students' speaking skill development. This qualitative action-case study research had a sample of three participants whose ages range from 16 to 17. Data was gathered through surveys, a focus group, students' reflective journals, teacher's reflective journal, video recordings and artifacts. Data collected was analyzed by using grounded theory, conversation analysis as well as procedures of codification and triangulation. The results revealed that CLIL had a positive impact on the participants' speaking skill development, Social Studies content learning, interaction, and involvement. Similarly, students showed improvement in terms of communication, vocabulary usage, and self-confidence. This research may also serve as a starting point for other EFL local teach-

ers who are interested in implementing new teaching methodologies in which English learning is combined with content subjects and cultural, communicative, and cognitive features.

***Keywords**:* CLIL, learning styles, speaking skill, public school.[1]

Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach that aims at fostering both students' foreign language and content subjects learning from the curriculum (Lasagabaster & San Isidro, 2019). Consequently, CLIL is an innovative fusion of language and subject education in which each is interwoven (Coyle, Hood & Marsh, 2010). From the moment this approach was firstly launched in Europe as a way to enhance second language instruction and bilingualism, it has been implemented throughout the world due to the need of rising bilingual education that focuses on content, culture, cognition and communication (Marsh, 2002). Led by Giraldo's (2014) work, the emphasis of CLIL methodology is based on communication while learning the content through the language.

[1, 2] Undergraduate students from the Foreign Language Teaching Program at Universidad de Sucre, Colombia.

In light of this, the purpose of the current research is to explore how implementing CLIL approach may promote the development of 11th graders' speaking skills considering students' learning styles at a public high school. For this aim to be achieved, it is indispensable to know in detail the aspects of Content and Language Integrated Learning that relate to oral production.

Research question

How does Content and Language Integrated Learning (CLIL) impact 11th -grade students' speaking skill development through learning styles-based lessons at a public school in Sincelejo, Sucre?

General objective

To examine the impact of CLIL on 11th-grade students' speaking skill development through learning styles-based lessons at a public school.

Specific Objectives

1. To identify students' perceptions on the use of CLIL activities for speaking skill development.
2. To analyze the features of CLIL through learning styles-based lessons that favor or hinder the students' speaking skill development.
3. To explore the changes (if any) in students' speaking skills after being exposed to CLIL through learning styles-based lessons.

Understanding what CLIL means

Content and Language Integrated Learning, henceforth, "CLIL", is considered by Marsh (as cited in Cenoz, Genesee & Gorter, 2014), to have been initiated in Europe in the 1990s by a group of experts from different backgrounds, including educational administrators, researchers and practitioners. According to CLIL advocates, there was a need for a method like CLIL to arise as a solution for enhancing second language instruction and bilingualism in Europe during that time (Marsh, 2002). Based on the preceding lines, it is worth considering the different conceptions some authors uphold about CLIL. To start with, the first authors coining this approach refer to it as "a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 1). In other words, there must be a focus not only on content nor on language, but on both being interlinked when learning and teaching take place. For what the authors further clarify that CLIL is not "a new form of language education nor a new form of subject or content education, but an innovative fusion of both". Conveniently, with the aim of having a clearer concept of what Coyle, Hood and Marsh assert when referring to CLIL, Marsh (as cited in Giraldo, 2014) holds that

it is an approach that alludes to how subjects or parts of subjects such as history, science or even art are taught through the use of a foreign language, leading to a simultaneous learning of a subject content and a foreign language.

CLIL Methodology

According to Coyle (1999) the 4C's framework works as a guide for curricular organization of the CLIL teaching units; the author further mentions that planning an intervention should be composed by four main elements: Content, Communication, Cognition and Culture, being related one to another. These components are regarded as necessary for meaningful learning and they are best accounted for as follows:

- ***Content:*** It refers to the content or topic to be covered, or the input that students need to work on. Additionally, the content itself determines the learning route to be followed, it is the starting point when planning a lesson.
- ***Communication:*** The foreign language serves as the vehicle by which content, exchange of information and learning take place. In addition to this, the "C" representing communication involves the enhancement of language learning and use.
- ***Cognition:*** When dealing with the "4C's framework" cognition is considered as an important aspect since it entails students' involvement in cognitive processes.
- ***Culture:*** In the final "C" learners need to become aware not only of themselves and their fellow students, but also of how other people in different settings view life. This is what Coyle et al (2010) mean when pointing out that "studying through a different language is fundamental to fostering national and international culture and understanding" (p.54).

Benefits that emerge from CLIL implementation in Educational Settings

Using CLIL approach when learning may bring a variety of benefits for learners that enroll in content matter and language instruction. For instance, Coyle (2004) and Marsh (2008) remark that this type of teaching results beneficial since using another language to learn in more attractive because the use of the foreign language has a purpose and because learning is regarded as better when the information received is considered interesting, useful and has a clear objective. Furthermore, Pérez (2016) reports that Content and Language Integrated Learning not only improves language proficiency, but also emphasizes on content, cognitive needs and differentiation to learning styles. Coyle et al. (2010, p.10) indicate that CLIL goes beyond the teaching of language structures, vocabulary, and reading comprehension, which may be considered as decontextualized. Accordingly, McDougald (2015) highlights that CLIL promotes and fosters a safer and enriching learning environment that provides more authentic lessons centered on learners. He also declares that flexibility, authenticity, learning scaffolding and setting clear objectives are additional benefits of CLIL implementation.

In line with this point of view, Lasagabaster (2008) points out various benefits of CLIL, which include: boosting affective dimensions in the sense that students tend to feel more motivated to learn a foreign language, enhancing higher levels of communication among students and teachers, and among leaners themselves; the author further stresses that CLIL improves general language competence in the foreign language, especially oral skills, what opposes to traditional foreign language approaches. From Moore's (2006) point of view CLIL learners show greater consciousness of language patterns, and a more effective use of the resources available to facilitate discovery. Moreover, being in contact with an additional language different form the native language when learning other contents can enhance the acquisition process (Buchholz, as cited in McDougald, 2009).

Along similar lines, CLIL approach permits learners to be exposed to the foreign language in a higher number of hours, which may result as a favoring factor that entails better learning of the new language (Velarde, 2013). The author further acknowledges that in a CLIL environment students are educated in a more complete way insomuch as knowing a foreign language and the use of methodological strategies in the classroom allow students to be instructed positively towards current work demands.

The state of CLIL in the Colombian context

Since CLIL approach appeared in Europe, it has been adopted and implemented throughout the world, and Colombia is not an exception of it. What is more, there are dozens of bilingual education programs that implement Content and Language Integrated Learning approach (McDougald, 2009; Pérez, 2016). The aforementioned might be because of what McDougald further states when asserting that "schools and universities are not concerned with just learning English anymore, but are more concerned as to what students can do with the new language". Nevertheless, the implementation of CLIL is commonly conducted in schools that are moving towards bilingualism and that have a lot of resources which may back up what CLIL entails. For instance, bilingual schools have incorporated CLIL as a way to cover both content and language needs, in which science is the most frequent subject to be integrated with the English language (Rodriguez, 2011). Similarly, Pérez (2016) holds that CLIL research has also been boosted in the Colombian context, which seeks to discover its effects on the learning of not only language but also content.

Given the fact that CLIL is most commonly seen in institutions that are considered bilingual or private, are the students who attend this type of schools the ones that benefit from its methodology. This leaves a contrast with public schools that merely have from 1 to 4 hours of English classes and none subject is taught through this foreign language. Wherefore, it is essential to highlight the statement of McDougald (2015) when arguing that introducing a Content and Language Inte-

grated Learning approach into the mainstream Colombian educational system is a viable option for many taking into consideration that there is an urgent need to reduce the gaps of foreign language education, culture and knowledge in relation to students' outcomes and performance. Pondering upon the previous remark, the national Ministry of Education needs to take a look at how bilingual policies are being carried out in Colombia in regards to public schools, and how it should make some adjustments in order to provide instruction that integrates language and content and not teaching English as it has traditionally been taught.

Conceptualizing speaking

With the aim of exploring a concrete and clear concept of what speaking skill entails, it is essential to look at some perceptions by different authors. Firstly, Nazara (2011) states that speaking is so intertwined with daily interactions that it is difficult to be defined; however, some scholars have devised certain definitions for this term that are acceptable. As an example, Chaney and Burk (as cited in Rasyid, 2016) argue that "it is the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols in different contexts." To wit, it is the way people's thoughts are expressed by using spoken utterances. For Harmer (2001), speaking is "an activity in which learners use any and all of the language they have at their command to perform some kind of oral activities inside and outside the classroom". In the same breath, Ahmadi and Leong (2017) point out that "speaking is one of the most important skills to be developed and enhanced as means of effective communication." In this sense and in agreement with Slade & Thornbury (2006) speaking could be defined as "a social, multisensory speech event, whose topic is unpredictable and takes place naturally in any setting, without a single planned action" (p. 17). Thus, speaking skill differs from other language skills given the fact that it is social and requires the ability to perform in public.

The importance of teaching Speaking in the EFL classroom.

Considering that The Colombian Ministry of Education has created a national program of bilingualism named "Colombia Bilingüe" aiming to contribute to the goal of making the country bilingual and competent in English, it is needful to ponder upon the importance of speaking in this process that firstly begins in classrooms. For instance, Pop and Sim (2016) hold that the purpose of providing instruction in a foreign language is to make learners able to communicate well in the L2. In addition, the authors further declare that most learners encounter serious problems in improving or mastering speaking as a communicative skill because schools' curricula address more attention to English grammar, reading or vocabulary. Thereby, speaking and listening are not given a proper position in the teaching and learning process. In view of the Colombian context and what is expected by the end of 2019 for the MEN, speaking is not taking a crucial consideration when providing EFL instruction; as best argued by Ahmadi & Leong (2017) when mentioning that "this skill is often neglected in some teacher's classes". This may be because of what Richards & Rodgers (2001) stated by declaring that in the traditional methods such as Grammar Translation Method, the speaking skill is ignored in the classrooms where the attention is primarily on reading and writing skills.

Through a short understanding of leaning styles.

Learning styles have played an important role in almost each educational setting where instruction takes places since they help learners acquire and process information. In a deeper understanding of LS, Claxton and Murrell (1987) hold that the ways in which an individual acquires, retains, and retrieves information are collectively named the individuals' learning styles. Furthermore, Felder and Henriques (1995) state that they refer to preferred ways of learning. In a similar view, (Honey & Mumford, 1992; Reid, 1995) designate the notion of learning styles as "the individual's preferred or habitual ways of processing and trans-

forming knowledge".

According to Brown (1980), learning styles are primarily visual, auditory or kinesthetic. Visual students prefer information that is presented visually as in pictures, diagrams, flow charts, time lines, films, and demonstrations, rather than in spoken words. These students also prefer seeing things in writing. They commonly tend to look upwards and use their hands while describing or remembering an event. On the contrary, Auditory students, prefer to learn by listening. That means they like when coving activities such as discussions, lectures, listening to stories, audio recordings, or repetitions. Finally, Kinesthetic or tactile students learn by doing or touching objects.

The importance of learning styles for the current research

Given the fact that CLIL is in essence, the teaching and learning of language and content simultaneously, explanations and instructions in terms of the content need to be comprehensible for all the students. In this sense, taking Claxton and Murrell's words the process of acquiring, retaining and retrieving information may be more appropriate if they information of the content is tailored at students' different learning styles. Supporting this statement, Hein and Budny (1999) believe that a student's motivation is increased when their teachers pay enough attention to their learning style preferences.

Methodology

Research approach and type of study

This study followed the basis of a qualitative research approach. To begin with, Berg and Lune (2017) assert that this type of research refers to the meanings, definitions, concepts, symbols, metaphors, characteristics and descriptions of things which neglect the counts and measure of things used in quantitative research (p. 12). Along similar lines, Patton (as cited in Buendía, Insuasty & Zambrano 2018) holds that "qualitative data are detailed descriptions of situations, events, people, interac-

tions, observed behaviors and their manifestations". It somehow deals more with words rather than numerical data. Subsequently, qualitative research is also used when inquirers seek to discover the motives behind the behavior of certain individuals (Kothari, 2004, p. 3).

Correspondingly, this inquiry advocated for action-case study. As the name suggests, action-case study embraces components of both action research and case study research, which results in a mixed study. Initially, action research (AR) in the teaching field is deemed by Burns (2010) as a process in which teachers, who simultaneously become researchers, identify a problematic situation in their teaching and intervene in view of "bringing about changes, and even better improvements in practice" (p. 2). Similarly, Wood and Zuber (2019) affirm that AR spirally follows a cyclical process that is composed of four major phases: planning, acting, observing and reflecting.

Afterwards, case study research (CSR) is outlined by Yin (as cited in Gray, Macdonald, McKinlay, Morgan & Pullon, 2017) as a research utilized "when the investigator has little control over events and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context". That is to say, there is always an intention to maintain specific individuals and their particular setting bonded. Besides, Yin's view also entails that CSR deals with either a single case or multiple cases that can drive a study towards a greater confidence in findings. Hence, being aware of the characteristics of both action research and case study research, the present study dealt with action-case study insomuch as it pointed at identifying a problem and designing a plan to attempt to bringing changes and improvements to the teaching and learning process by taking actions in practice and looking closely at some specific cases that involved the development of speaking skill in a real-life context.

Participants

The participants of this study were three high school students, two boys and one girl from 11th grade at Institución Educativa San José, located in the southern part of Sincelejo - Sucre. Their ages range from 16 to 17

years old. These students shared the same socio-economic status as most of schoolchildren on campus, which is whether a low or middle status. The female participant expressed to be good at English and one of the male students mentioned to be regular while the other one thought he was not good at English. Acknowledging that it is not possible to include or select every subject of a specific population because the same might be almost finite, the technique that was followed to select the participants of this study was "convenience sampling technique". The participants' names were changed with the mere objective of protecting their identity under the concept of confidentiality.

Data gathering instruments

For data gathering instruments, four instruments were applied in this research: a focus group, surveys, students' and teacher's reflective journals, and video recordings.

In relation to focus group, it is an interview style that according to Denscombe (as cited in Dilshad & Ijaz, 2013) consists of a small group of people who are brought together by an inquirer leading to group discussion on some particular topic or topics in order to explore attitudes, feelings and ideas.

With regard to a survey, it is a method of data collection to question individuals on a topic and then describing their responses (Scheuren, 2004). The survey method can usually be asked by written, by telephone or face-to-face. In that order, surveys are to be conducted faster and cheaper and the data are easy to analyze (Denscombe, 2010).

In reference to reflective journals, Lockhart and Richards (1996) define journals as teachers' and/or students' written responses to events that occur while teaching and learning (p. 7). Keeping a reflective journal is a common practice in qualitative research. One the one hand, putting ideas down on piece of paper permits students to ponder upon their thoughts, positions and feelings towards their learning as well as increase their affective dimensions of learning (Farabaugh, 2007).

Regarding a video recording, it is a qualitative research method that involves capturing moving images, with or without sound, to study the visual details of interaction and behavior (Given, 2008). Similarly, Larocca (as cited in Duarte, Eisenberg & Garcez, 2011) states that this instrument is suitable for studying teaching practice and it allows recording even fleeting and non-repeatable events, which are likely to escape from observation since such instrument permits to pause and repeat what has been captured.

Results

Students' perceptions about the implementation of CLIL based lessons in the classroom

Summing up, it can be remarked that throughout the CLIL based lessons, many aspects were highlighted by the participants in terms of perceptions. CLIL appeared to impact their oral production since students placed it as the primary category during all the interventions. Its acceptance among the participants, was perceived positively, as in Camilo' case, who although at the beginning only had regrets about his participation in the project, he then happened to feel thankful for its multiple benefits. Moreover, the goal of enabling students to use the language for a communicative purpose was allegedly achieved as well even though the participants experienced some defiant aspects along the way. Veronica's thoughts are worth considering:

"Generalmente no hablamos mucho en inglés de forma fluida en el colegio y esto me animó mucho" (Veronica).

Factors that favor students' speaking skill development through the use of CLIL based lessons

It might be said that different factors intervened to enhance students' speaking skill development. Likewise, choosing topics that were part of the school curriculum and teaching them through several appealing activities, appeared to have an impact on students' use of speaking me-

dium to express their ideas and participate in interactive lessons. The following is Camilos' comment:

"El hecho de aprender sobre la civilización romana en inglés me animo a seguir aprendiendo sobre otros temas a través del inglés" (Camilo).

Factors that hinder students' speaking skill development through the use of CLIL based lessons

When exposed to a CLIL methodology that requires students may face challenges that stopped them from speaking and interacting in the target language in the initial stages of the implementation. For example, Camilo and Juan addressed a comment concerning this hindering factor:

"El reto que he enfrentado en las clases es el aprender el idioma o los significados de las palabras a través del inglés" (Camilo).

"Tratar de relacionar las palabras con el texto era difícil porque no memoricé bien las palabras" (Juan).

Participants' speaking skill development in CLIL implementation

The major changes that were evidenced during the research are related to communication, vocabulary and self-confidence when speaking. It was evident that although the participants had elements in common such as the number of interventions, their purposes and level of formality, the moments in which students spoke were found to be asymmetrical as they had different turn-taking frequency and the number of words produced by each of them was not the same either. For instance, combining all the number of words, Veronica appears to be the one who said the most in all the interventions; followed by Juan and ending by Camilo. Similarly, CLIL appeared to exert a positive influence on students' self-confidence when speaking in the target language.

Conclusions and recommendations

This research aimed at examining the impact of CLIL on 11th grade students' speaking skill development through learning styles-based lessons. By analyzing the data gathered, the conclusion that can be drawn from this inquiry is that CLIL based lessons allow for students' speaking skill development. This can be attributed to the fact that students conceive the language as a semiotic system used to create meaning instead of a set of rules. Clearly, CLIL encourages teachers to teach through a meaningful and contextualized way where students are presented purposeful and real opportunities to use the language. In that regard, students can develop their speaking skill by not worrying about grammar. This grammar free environment appears to create a more relaxing environment because students realize that they can convey comprehensible and understandable messages without focusing on solely language patterns. Furthermore, being in contact with a language while learning other content from the curriculum does not only impact students' speaking skill but forces them to try to understand what the teacher says as they have more exposure to the spoken language.

Moreover, it is worth mentioning that conversation analysis is an adequate tool when exploring changes in students' speaking skill development. In this study, this type of analysis proved that students who are involved in CLIL methodology, are likely to expand their English vocabulary repertoire in a way that they retrieve different words at the moment of speaking. The fact that students noticed their improvement in vocabulary gains also seem to make students feel confident and be more willing to communicate their ideas. Similarly, in this project, students became aware of the importance of speaking as a way to use the language for real communicative purposes. Therefore, it is clear that CLIL can also positively impact students' beliefs on language learning and its ultimate goals. Using CLIL to develop students' speaking skill serves as another methodology to teach English in a meaningful and contextualized way where students see purposeful and real opportunities to use the target language.

The identification of favoring and hindering factors are paramount to become aware of what elements might have been influencing students' willingness to speak in the classroom. As a result, it is concluded that the topics and activities selected for CLIL have a crucial role if the students are expected to better understand Social Studies topics and express their opinions about them. However, using English as the medium of instruction is a defiant element that can evoke a dislike at the beginning of the project. Therefore, foreign language teachers are recommended to use different strategies that prevent students from getting frustrated when exposed to CLIL.

This inquiry also shows that research on CLIL not only needs to be done across different Colombian contexts, but that it is an approach that can be actually implemented in any context. Clearly, it is possible to conduct CLIL studies in public educational settings and not just private schools as it is commonly believed. As researchers and EFL teachers, we now know that it is right there, in the public schools, where new English opportunities for students' exposure to the foreign language have to be implemented. Therefore, we urge EFL teachers to do more research based on CLIL, especially at public institutions and with the main purpose of placing communication as the center of teaching and learning.

In relation to teaching methodologies, we conclude that EFL teachers should implement CLIL because it enables EFL teachers to: a) teach content based on students' learning styles in a way that lessons are appealing; b) equip students with the necessary elements to communicate their ideas through the target language; c) get students more engaged in the class activities; d) make students aware that English can serve as a vehicular language; e) reinforce a topic that is being already taught in students' mother tongue.

A final recommendation is that teachers using CLIL should carry out activities where students do not only have the possibility to be immersed in the context of the content, but they are also exposed to a

variety of pedagogical strategies that make content more interesting to be learned.

References

Ahmadi, S., & Leong, L. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English-Speaking Skill. International Journal of Research in English Education, 6(2), 34-41.

Berg, B. L., & Lune, H. (2017). Qualitative Research Methods for the Social Sciences. Boston, USA: Pearson Education.

Brown, D. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Buendía Arias, X. P., Zambrano Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. Folios, (47). DOI: https://doi.org/10.17227/folios.47-7405.

Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners. New York: Routledge.

Cenoz, J., Genesee F., & Gorter D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. Applied Linguistics, 35(3), 243–262.

Claxton, C. S., & Murrel, P. H. (1987). Learning styles: Implications for improving educational practices. Washington, D C: Association for the Study of Higher Education.

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.),Learning through a foreign language .London: CILT. Key data on teaching languages at schools in Europe. (2008) Brussels: Eurydice network

Coyle, D. (2004) "Supporting students in CLIL contexts: Planning for effective classroom" In J. Masih, Learning through a foreign Language. Lancaster: CILT, p. 40-54.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. United Kingdom: University Press, Cambridge.

Denscombe, M. (4th ed.). (2010). The Good Research Guide for Small Scale Research Projects. Buckingham: Open University Press.

Duarte, R., Eisenberg, Z., & Garcez, A. (2011). Production and analysis of video recordings in qualitative research. Educação e Pesquisa, São Paulo, 37(2).

El Fattah Torky, S. (2006). The Effectiveness of a Task-Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students. Doctoral dissertation. Ain Shams University.

Farabaugh, R. (2007). "The isle is full of noises": Using Wiki software to establish a discourse community in a Shakespeare classroom. Language Awareness, 16, 41–56. DOI:10.2167/la428.0

Giraldo, S. (2014). CLIL: A way to promote basic listening and speaking skills through multiple intelligences-based lessons. Bachelor's degree dissertation. University of Manizales, Manizales, Colombia.

Given, L. M. (2008). The sage encyclopedia of qualitative research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gray, B. V., Macdonald, L. M., McKinlay, E. M., Morgan, S. J., & Pullon, S. R. H. (2017). Case Study Observational Research: A Framework for Conducting Case Study Research Where Observation Data Are the Focus. Qualitative Health Research, 27(7), 1060–1068. DOI: https://doi.org/10.1177/1049732316649160.

Harmer, J. (3rd. ed). (2001). The practice of language teaching. Harlow: Longman Pearson.

Lasagabaster, D. & San Isidro, X. (2019). The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. Language Teaching Research, 23(5), 584–602. https://doi.org/10.1177/1362168817754103.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. The Open Applied Linguistics Journal, 1, 30-41.

Lockhart, C., & Richards, J. C. (1996). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE the European Dimension. University of Jyväskylä

Marsh, D. (2008) "Language awareness and CLIL" In J. Cenoz y N. Hornberger, Encyclopedia of language and education. Knowledge about language, 6. New York: Springer, p. 233-246.

McDougald, J. (2015). CLIL: A fresh approach to biingual learning. Ruta Maestra, 11, 30-38.

McDougald, J.S. (2009). The State of Language and Content Instruction in Colombia. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 2(2), 44-48.

Nazara, S, (2011). Student's perception on EFL Speaking skill development. Journal of English Teaching, 1(1), 28-43. DOI: http://dx.doi.org/10.33541/jet.v1i1.50

Pérez, D. R. (2016). CLIL as a strategy to fulfill mathematics Content and Language needs at primary levels: A case study at ASPAEN Gimnasio Los Corales. Master's degree dissertation. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Pop, A., & Sim, M. (2016). Teaching speaking skills. Journal the Annals of the University of Oradea, 1, 264-273.

References

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodriguez, M. (2011). CLIL: Colombia leading into Content Language Learning. Íkala Revista de Lenguaje y Cultura, 16(28), 79-89.

Scheuren, F. (2004). What is a survey? Washington, USA: American Statistical Association.

Sidnell, J. (2007). Comparative Studies in Conversation Analysis. Annual Review of Anthropology, 36, 229-244.

Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Harmer. London: Longman

Velarde, J. (2013). Propuesta de proyecto bilingüe AICLE para un colegio de educación primaria. Trabajo de grado. Universidad de Valladolid, Valladolid.

Wood, L., & Zuber-Skerritt, O. (Ed.). (2019). Action Learning and Action Research: Genres and Approaches. United Kingdom: Emerald Publishing Limited.