

# Lenguas context



María Lilia Cedillo Ramírez  
Rector de la BUAP

José Manuel Alonso Orozco  
Secretario General de la BUAP

Celso Pérez Carranza  
Director de la Fac. de Lenguas

Eliphelet Rivera Cuayahuitl  
Secretario Académico de la Fac. de Lenguas

Teresa Aurora Castineira Benítez  
Secretaria de Investigación y  
Estudios de Posgrado de la  
Fac. de Lenguas

Fernando Édgar Vázquez Rojas  
Secretario Administrativo de la Fac. de Lenguas

Hugo Vargas Comsille  
Director General de Fomento Editorial de la BUAP

## Comité editorial

• Leticia Araceli Salas Serrano, Editora en jefe • Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Co editora

## Comité de arbitraje

• Mauricio Arango, Universidad de Caldas, Colombia • Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • Ma. Dolores Corpas Arellano, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • Francisco Galicia Ortega, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • Gloria Ginevra, Universidad del Aconcagua, Argentina • Salomé Gómez Pérez, Universidad de Guadalajara, México • Georgia Grondin, Universidad Autónoma del Estado de México, México • Ma. Teresa Gullotti Vázquez, Universidad Autónoma de Yucatán, México • Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México • Luis Meneses Lerin, Université d'Artois, Francia • Erwan Morel, Universidad Veracruzana, México • Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Rosa Pérez, Universidad de Vigo, España • Karen Miladys Cárdenas Almaza, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Gabriela Alhor Martínez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Eliseo Ruiz Aragón, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, México • Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Joaquín Sueiro, Universidad de Vigo, España • Monica Graciela Vinueza Mayorga, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • María Eugenia Olivos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Vicky Ariza Pinzón, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Elizabeth M. Hernández López, Universidad de Guadalajara, México • Ma. Nelly Gutiérrez Arvizu, Universidad de Sonora, México • Beatriz Erazo, Universidad Católica de San Andrés, Bolivia • Leticia Estudillo León, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## Comité científico

• Gabriel Hugo Díaz Maggioli, Ministerio de Educación de Uruguay y Universidad ORT, Uruguay • Melba Lidia Cárdenas Beltrán, Universidad Nacional de Colombia, Colombia • Daniel Coste, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Francia • Louise Mary Greathouse Amador, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Jean Alain Marie Hennequin Mercier, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • Daniel Rodríguez Vergara, Universidad Nacional Autónoma de México, México • Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato, México • Jean-Marc Mangiante, Université d'Artois, Francia • Moisés Damián Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo, México • Jean-Jacques Richer, Université de Bourgogne, Francia

## Revisión de Estilo

• Blanca Adriana Téllez Méndez  
• Sara Merino Munive

## Diseñador editorial y gráfico

• Agustín Antonio Huerta Ramírez

## Diseño de portada

• Julio Ernesto Méndez Torres

## Webmasters

• Julio Ernesto Méndez Torres • Adi Janai Jiménez Campos

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 13, Suplemento, agosto 2022 a julio de 2023, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con domicilio en 4 Sur No. 104 Colonia Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, teléfono (222) 2295500, Ext. 5826 <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto>, Editor Responsable: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, [lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-032614380400-203, ISSN: 2007 - 3038. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, la Facultad de Lenguas de la BUAP, Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370 fecha de última modificación, diciembre de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

# Índice

<b>Editorial</b>	2
Leticia Araceli Salas Serrano & Stephanie Voisin, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>Introduction</b>	3
Yomaira Angélica Herreño-Contreras, <i>Universidad Santo Tomás, Colombia</i>	
— DISCOURSE ANALYSIS —	
<b>Male and Female BA Students' use of Discourse Markers: A Corpus-Based Study</b>	4
Carlos Núñez Mercado, <i>Universidad Veracruzana</i>	
<b>Anaphoric and Cataphoric References: A Contrastive Study between English and Spanish newspapers</b>	13
Astrid Díaz Cabrera & Elizabeth Flores Salgado, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>Análisis de expresiones valorativas bajo el hashtag #niunamenos en Twitter México</b>	27
María Fernanda Cruz Islas, <i>Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
<b>La consciencia morfológica y ortográfica del sustantivo en la escritura de FLE</b>	35
Jesús Eduardo Fong Flores, Tatiana Estefanía Galván de la Fuente & Eyder Gabriel Sima Lozano, <i>Universidad Autónoma de Baja California</i>	
— PRAGMATICS —	
<b>Pragmatics of second-language small talk: investment, listenership and 'voiced' positionality</b>	46
Gerrard Mugford, Jorge Enrique Guerrero Jiménez & Isaac Rubio Michel, <i>Universidad de Guadalajara</i>	
— EMERGENT METHODOLOGIES —	
<b>Designing for Flipped Learning: Lessons Learned in Two Teacher Education Programs</b>	58
Sandra Marina Palencia González, <i>Universidad Libre – Sede Bogotá</i> ; Carolina Rodríguez-Buitrago, <i>Institución Universitaria Colombo Americana UNICA</i> & Clara Isabel Onatra Chavarro, <i>Universidad Libre – Sede Bogotá</i>	
<b>Blogs: Effective Pedagogical Tools for Evaluation in Virtual Environments</b>	73
Gabriela Alhor Martínez & Janeth Inés De la Rosa Sepúlveda, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>Creencias de autoeficacia para hablar en inglés y experiencias reales de desempeño</b>	82
María del Rosario Reyes-Cruz & Griselda Murrieta-Loyo, <i>Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo</i>	

# Editorial

**Leticia Araceli Salas Serrano**

**Stephanie Voisin**

*Facultad de Lenguas, BUAP*

Estimados lectores,

Como cada fin de año, nos encontramos aquí para darles a conocer los trabajos académicos y de investigación de destacados colegas en el Suplemento de **Lenguas en Contexto**. Este año, marcado por el esfuerzo de todos para regresar a una nueva “normalidad”, recibimos un grupo de artículos también marcados por las lecciones aprendidas y el deseo de regresar a un mundo sin pandemia. Los trabajos recibidos reflejan nuevas empresas de interés e investigación, por ejemplo, la preocupación por la violencia que aqueja a nuestro país y la forma en que estos acontecimientos se manifiestan en las redes sociales. De esta manera, se hizo presente la tecnología para diferentes propósitos, no solo para hacer visibles los fenómenos de la sociedad, sino también los procesos del aula, como la transmisión de conocimientos y la evaluación.

Una tendencia inesperada y muy grata fueron los artículos enfocados en la lingüística, en especial, el análisis del discurso y la pragmática. Estos trabajos nos hacen pensar en la necesidad de seguir explorando el discurso y sus funciones en el aula y en la vida diaria. Los investigadores tienen, todavía, mucho que explorar en temas de tecnología y lingüística y sus aportes, sin duda, impactarán campos tan diversos como los de interés para **Lenguas en Contexto** y sus lectores: la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la traducción.

Como cada año y cada número, agradecemos a todos los que hacen posible este esfuerzo colegiado, autores, revisores, editores y nuestras autoridades sin cuyo apoyo, este número no vería la luz. Esperamos que el fin de año sea pleno, y esté lleno de planes y proyectos, siempre con la esperanza de un mejor mañana.

Sinceramente,

Comité Editorial de Lenguas en Contexto

# Introduction

**Yomaira Angélica Herreño-Contreras**

[yomairaherreno@usantotomas.edu.co](mailto:yomairaherreno@usantotomas.edu.co)

*Centro Internacional de Lenguas y Culturas Extranjeras*

*Universidad Santo Tomás, Colombia*

*Doctorante en Literatura Comparada*

*Universidad de Auckland, Nueva Zelanda*

Language may be studied from different perspectives as it essentially amalgamates distinct aspects. According to linguists, there are five basic components across languages: phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. However, as language users we are hardly ever aware of the intricate conjunction of elements that makes languages vital and useful ways to communicate. In fact, we are beings of language, and consequently, language makers. Since the beginning of our lives we managed to establish a close relationship with words, and progressively we transcend being just listeners and observers of multiple speech acts taking place around us, to becoming speakers and language generators. As we grow up, we are somehow shaped by language, and at the same time we become capable of influencing language and leaving a strong imprint on it.

In this issue, the reader will have the opportunity to know some language imprints on FL students and teachers, but also on common users who are not involved in academia and may offer a suitable scenario to delve into language in action. Thus, if we read this issue carefully, we will make a journey through varied fields of study such as discourse analysis, beliefs related to EFL learning and teaching and evaluation strategies, as well. Concerning discourse analysis, the reader will have access to an article aiming to uncover the use of discourse markers of male and female students. Furthermore, this issue includes a contrastive study aiming to determine the frequency of the use of anaphoric and cataphoric references in the arts section of two newspapers: *The New York Times* (written in English) and *Granma* (written in Spanish). There are two more articles on the matter of discourse analysis. One of them con-

cerns with the characterization and categorization of the interpersonal function of discourse including the hashtag “#NiUnaMenos”. The other one deals with the analysis and representation of written errors within the use of nouns in French as a Foreign Language (FFL) from orthographic and morphological perspectives. Regarding another branch of linguistics, the reader will find an article that deals with pragmatics and how small talk helps speakers to engage in meaningful conversation.

In this issue, the reader will also have the opportunity to know about real FL teaching practices. In this regard, there is an article that serves as a hinge between discourse analysis and teaching methodologies. It aims at raising awareness of the potential that small talk may have for English lessons. With respect to emerging teaching methodologies, an article provides insights into flipped learning and its benefits among pre-service teachers. Evaluation procedures are called to evolve as innovative methodologies emerge, therefore, an article considers the use of blogs as a way to evaluate students’ progress and achievements.

Finally, it is also relevant to ponder over some issues that may hinder or foster FL learning. In this sense, this issue presents an article aiming to determine the role of contextual characteristics and enactive mastery experiences during the primary-high school journey in students’ self-efficacy beliefs to speak in English. As you see, dear reader, this issue provides a big picture of language-based studies ranging from inquiries about the language itself to teaching and assessment endeavors.

We hope you take advantage of this host of great ideas to grow as FL teachers and researchers.

# MALE AND FEMALE BA STUDENTS' USE OF DISCOURSE MARKERS: A CORPUS-BASED STUDY

Carlos Núñez Mercado

[carnunez@uv.mx](mailto:carnunez@uv.mx)

Universidad Veracruzana

## Abstract

This research focused on male and female students' use of discourse markers in academic writing who were enrolled at an online BA in ELT. Language and gender research suggest that gender is not an essential element when it comes to writers' identity. However, in genres such as academic writing, experts have not reached an agreement. Therefore, more research in different contexts is needed to explore this area. The aim of the present paper is to uncover the use of discourse markers of male and female students in an academic writing corpus. Corpus Linguistics methodology and techniques were used to analyse the data. To this end, the software #LancsBox was used to explore the four dimensions of analysis in corpus linguistics, that is, the main tendencies of the data, statistical significance, effect size calculation and linguistic interpretation (Brezina, 2018). The findings demonstrate that there is no statistical significance between female and male students use of the discourse markers. Different implications can be inferred when it comes to SLA processes and syllabus design with Corpus Linguistics aid in academic writing in terms of students acquisition a wide variety of discourse markers so that their use is evenly distributed across the corpora.

**Keywords:** Discourse markers, Corpus Linguistics, Academic Writing, Gender and Language.

## Resumen

*Esta investigación se centró en el uso de marcadores discursivos en la escritura académica de estudiantes hombres y mujeres que estaban inscritos en una licenciatura en línea en enseñanza del inglés. La investigación sobre lenguaje y género sugiere que éste último no es un elemento esencial cuando se estudia la identidad de los escritores. Sin embargo, en la escritura académica, los académicos difieren en sus hallazgos. Por ello, es necesario realizar investigaciones en diferentes contextos en esta área. El objetivo es descubrir patrones lingüísticos en la escritura*

*académica mexicana. Para el análisis de los datos se utilizó la metodología y técnicas de la Lingüística de Corpus. El software #LancsBox para explorar las cuatro dimensiones de análisis en la lingüística de corpus; es decir, las principales tendencias de los datos, la significancia estadística, el cálculo del tamaño del efecto y la interpretación lingüística (Brezina, 2018). Los hallazgos demuestran que hasta el momento no existe una diferencia estadística en el uso de los marcadores discursivos con respecto a los estudiantes. Diversas implicaciones con respecto a los procesos de adquisición de una segunda lengua y el diseño de programas con la ayuda de la Lingüística de Corpus en los cursos de escritura académica con el fin de que los estudiantes utilicen de forma equitativa una gran variedad de marcadores de discurso a lo largo de un corpus.*

**Palabras clave:** Marcadores Discursivos, Lingüística de Corpus, Escritura Académica, Lenguaje y Género.

## Introduction

One of the objectives of language and gender studies is to identify if there is a difference between male and female language use. Language and gender nowadays tend to focus on social situations (e.g. a university students' community) in which discourse is produced and the gender variables that arise are considered as style components to analyse distinctive features of 'masculinities' and 'femininities' (Coates, 2012; Eckert, 2012; Meyerhoff, 2014; Romaine, 2003; Sunderland, 2015). In genres such as academic writing, Tse and Hyland (2008) argue that there is not a direct relation between gender and writers' identity. Also, they mention that there is no agreement among scholars' results. Different studies have been carried out when it comes to trying to identify male and female academic writing differences. Waskita (2008) explored differences in terms of grammar complexity, means of citation, and approaches to present arguments. Other studies explored differences in the use of discourse markers between male and female EFL students (Algouzi, 2021; Huang, 2018; Pasaribu, 2017) which may agree or disagree with some experts' findings (Tse & Hyland, 2008). Additionally, different corpus studies have been carried out on academic writing to explore L2 English

Recibido el 27 de agosto, 2022 - Aceptado el 10 de octubre, 2022.

learners' tendencies (Aslop & Nesi, 2009). All in all, more studies in different contexts that explore gender and academic writing are needed to provide knowledge of gender differences in second language academic writing.

To explore language patterns, language uses and tendencies, Corpus Linguistics methodology is widely regarded as one of the most reliable means of performing this type of research. Corpus linguistics research analyses language use to explore tendencies or language patterns that enable researchers to verify, redefine or refute hypothesis about language theories (Baker, 2018). Not only does corpus linguistics analyse native speakers' tendencies but also it is used for exploring L2 patterns. As McEnery et al. (2019) state "corpus linguistics provides access to large databases of language use that can reflect different forms of language, such as spoken and written L2" (p.75). Moreover, there is a need to bridge the gap between learner corpora research and SLA to innovate theories or methods in this field (McEnery et al. 2019). In language classroom corpus research, Gablasova et al. (2017) stated that "information from L2 production can uncover linguistic patterns that point to underlying factors in SLA" (p. 131). This research aims to explore the similarities and differences of female and male BA students' use of discourse markers in academic writing by using corpus linguistics techniques.

### Review of Literature

Most research on language and gender has been carried out especially in spoken discourse (Tse & Hyland, 2008). According to Tse and Hyland (2008), in academic contexts, differences between male and female discourses were found by scholars in terms of interactional styles, that is to say, female students are inclined to use more affiliative and less objectifying style of argument whereas males use more markers that denote certainty and show a more self-assured style. However, they also state that findings vary across contexts and usually differ from that of experts. In terms of pragmatics and learner language, McEnery et al. (2019) mention that corpus studies of discourse markers and speech acts portray just a small part of pragmatics, yet, this kind of research is controlled, doable and there are insufficient SLA studies that address these language uses. For this reason, more studies in terms of discourse markers use are needed. This study explored the use of discourse markers or cohesive devices in male and female students academic writing. To this end, Halliday and Hasan's classification, that is, additive, adversative, causal, and temporal, was used.

### Corpora Research in the Use of Discourse Markers

A wide range of studies have been carried out in terms of using discourse markers (henceforth DMs) in spoken and

written corpora. When it comes to spoken corpora, Huang (2018) examines the use of *well* in Chinese English learners and compare it in terms of frequency with a native speakers' corpus and Swedish learners' corpus. Findings show that Chinese learners use of *well* differs from native speakers (henceforth NS) and Swedish learners in regard to frequency use, in which they showed less use of *well* compared with NS and Swedish learners demonstrated an overuse of this DM (Huang, 2018). Other findings contribute in terms of placement of *well*, that is, at the beginning of the utterance (similar to NS), pedagogical implications which refer to teachers' lack of authentic speech exposure and, when it comes to gender differences, it was concluded that it was not possible to discuss them because of the uneven number that the sample contained: females 43 / 86% – males 7 / 14% (Huang, 2018).

Some of the studies have been carried out in terms of how the use of DM or cohesive devices impacts L2 learners' academic writing (Crossley et al., 2016; Tahsildar, 2018). In terms of gender differences in DM use, Pasaribu (2017) mentions that there is not an agreement among scholars whether gender differences affect the use of DM, and research in context has not been extensively carried out in this sense. Her study involves the analysis of 40 essays - 20 written by male students and 20 by female students – with regard to differences and similarities in the use of DM based on Fraser's classifications. Pasaribu (2017) concludes that both genders use elaborative markers (*also, besides, furthermore, in addition, moreover, namely, likewise, or, otherwise, for instance, such as, for example, so, because*) almost no difference in frequency giving their essays an elaborative hallmark, that is, reinforcing their arguments by providing examples. Moreover, the use of contrastive markers was low in both genders which seemed to show a tendency of avoiding those types of markers. Finally, Pasaribu (2017) asserts that her findings reinforce Tse and Hyland's assumptions about gender discourse in professional identity in which this variant is not seen as "the main factor in influencing one's language choice" (p.80). Pasaribu's (2017) study used Fraser's classifications of DMs, in this corpus-based study, however, it was used Halliday and Hasan's classification to refute or redefine findings in terms of male and female students' use of DMs.

### A Definition of Cohesion in English

Some DMs have the function to connect spoken as well as written discourse. This study analyses students' DMs use based on Halliday and Hassan's (1976) classification. Let us first understand cohesion in texts. The term cohesion is defined by Halliday and Hassan (1976) as: "a semantic relation between an element in the text and some other element

that is crucial to the interpretation of it” (p. 8). There are five forms of cohesion, that is, reference, substitution, ellipsis, lexical and conjunction (Halliday & Hassan, 1976). When it comes to conjunction form, Halliday and Hassan (1976) mention that a “conjunction is on the borderline of the two; mainly grammatical, but with a lexical component” (p.6). The way conjunctions establish cohesion in writing a text is through a word or set of words in which their relation is interpreted based on its surroundings within the text.

However, there is still an issue in terms of semantic and grammar conjunctions. In this sense, McCarthy (1991) points out that “a conjunction does not set off a search backward or forward for its referent, but it does presuppose a textual sequence, and signals a relationship between segments of the discourse” (p. 46). This means that a depiction of the whole text or at least some paragraphs is needed to fully understand the function of conjunctions use in written discourse. To establish this type of semantic/grammar connection and facilitate the classification of these conjunctions use in L1 or L2 production, Halliday and Hassan (1976) classify them in *additive*, *adversative*, *causal*, and *temporal*. This study addresses male and female students’ use of DMs which belong to these categories. The discourse markers addressed in this study were: *and, furthermore, in addition, besides, in other words, for instance, likewise, in the same way* (additive); *yet, but, however, nevertheless, in fact, actually, on the other hand, instead* (adversative); *so, because of this, as a result, because, in that case, in this respect* (causal); *after that, finally, first, meanwhile, secondly, then, in conclusion* (temporal).

### Research questions

The main objective of this inquiry was to discover the patterns in the use of discourse markers in academic writing between female and male students who were enrolled at an Online BA in ELT in Mexico. To this end, a corpus was built which consisted of a sample of research papers written by students where the following questions were addressed:

1. What are the main tendencies in the use of discourse markers (also known as cohesive devices) based on Halliday and Hassan (1976) classification (additive, adversative, causal, temporal) in female and male students’ research papers?
2. Are these tendencies statistically significant when comparing both corpora, that is, male corpus and female corpus?
3. What is the linguistic interpretation that the findings of the study provide when it comes to the use of the DM explored?

### Hypothesis

H1 *female students and male students differ in the use of Halliday and Hassan DMs simplified classification additive, adversative, causal and temporal*. Consequently, we formulate the null hypothesis H0: *There is no difference between female and male students when it comes to the use of Halliday and Hassan DMs simplified classification additive, adversative, causal and temporal*.

### Methodology

Corpus Linguistics is considered a methodology rather than part of linguistics such as syntax, semantics, pragmatics and so forth (McEnery & Wilson, 2001; Parodi, 2008). In Corpus Linguistics research, language use on different areas and levels is analysed. The use of computer software is a core element in Corpus Linguistics methodology (Brezina, 2018; Cameron & Panovic, 2014; McEnery & Wilson, 2001; Rojo, 2008), which provides reliability and accuracy, and enables researchers to analyse a wide number of texts within minutes or even seconds (McEnery & Wilson, 2001). Yet, it is important to bear in mind the scope that computers have in this area of research. Computers can reliably perform part-of-speech analysis and calculate word frequency, concordance lines and collocational information among other linguistic patterns (Baker, 2018; McEnery and Wilson, 2001).

According to McEnery and Wilson (2001, pp. 30-33), the building process of a corpus embraces four main hallmarks:

- a) *sampling and representativeness*, which consist in building a sample of the language or variant of a language that researchers are interested in, and it must provide a wide picture of the tendencies of the language variation that will be analysed, including its proportions;
- b) *finite size of the sample*, that is to say, the number of texts that should be included in the sample, which often involves a wide range of texts or words, the detailed description of how the sampling was done as well as the number samples and the number of words that the corpus in construction will constitute;
- c) *a machine-readable format*, which means that the term corpus is commonly associated with machines and, as it was mentioned above, any kind of search in this format can be done within minutes. Moreover, another advantage is that further information can be added to this format such as part-of-speech tagging; and



- d) a *standard reference*, which is not considered essential to the definition of a corpus, and yet there is an implicit agreement that a corpus is a standard reference of the language variation that it represents. This last hallmark, however, is commonly associated with extensive corpora.

### Data Collection Method: Sampling

For the purposes of this study, a corpus was built on a repository of graduate students' research papers from an Online BA in ELT located in the south-east of Mexico. The sample and representativeness (McEnery & Wilson, 2001) were determined in terms of the number of the research papers written by male and female students so that its proportions were delimited. Based on sampling theory, Biber (2005) states that the most essential element that defines the representativeness of a sample is a detailed description of the target population and the decision-making process done during the collection of the sample rather than the size of the sample. Similarly, Brezina (2018) states that "representativeness is a descriptor of a sample when it has similar characteristics to the population it is drawn from" (p.14). Based on Biber (2005) and Brezina's (2018) statements, let us describe the sample of this corpus and the decision-making process. The total number of research papers, at that moment, was 63, 15 written by male students and 48 written by female students between 2010 and 2020. The average size of the research papers is 30 pages (6, 000 words approximately), in which 18 pages is the minimum and 62 pages is the maximum. In terms of corpus design (Brezina, 2018), the type of language that this corpus seeks to represent is students' academic writing from an Online BA in ELT. To enrol at this programme students must have a B2 language level certification based on the CEFR. Thus, it can be concluded that the language proficiency of the participants is at least a B2 level.

The "sampling frame" (McEnery & Wilson, 2001, p.78) of this research corpus was built on 26 texts, 12 written by male students and 14 written by female students, which were selected randomly, and the total number of words (tokens) was 211, 515. It was divided into two sub corpora: Female Students Corpus and Male Students Corpus, which comprise 108,617 words and 102,898 words, respectively so as to obtain a balanced corpus. A cleaning process of the sample (Baker, 2018; Cameron & Panovic, 2014; McEnery & Wilson, 2001) was carried as part of the decision-making process for building the corpus, which consisted in systematically removing covers, references, appendixes, quotes, interview extracts, graphics, and images from the 26 texts. The texts were filed in the format *.txt UFT-8* with *NotePad++* due to the fact that it allows a bet-

ter performance of the *software*. This study examined the DMs (also known as cohesive devices) linguistic patterns by female and male students in their research reports written at the final stage of their BA. These patterns included single words or phrases that enable conjunctive relations.

### Data Analysis

There are four levels or dimensions of analysis in corpus linguistics in order to analyse data (Brezina, 2018). The first dimension, as Brezina (2018) suggests, has to do with "data exploration" and "the main tendencies in the data" (p.19). In this case, the objective was to find the main tendencies in terms of DMs use based on Halliday and Hassan's (1976) categorisations: Additive, Adversative, Causal and Temporal. To this end, #LancsBox (Brezina et al., 2020), a corpus analysis software, was used, in which the tool used for searching frequency items was *Words* and *Ngrams*, and KWIC (Key Word in Context). The second dimension of corpus linguistics analysis was "statistical significance", which involved carrying out a statistical test, which was Chi-Square to determine whether the normalized frequencies of the DMS are different across the corpora. This analysis resulted in four tables that depict the number of frequencies and main tendencies per 10,000 words as well as the statistical measures results in the sample.

The third dimension of analysis has to do with *effect size* calculations. This was calculated by using Bayes Factor (BIC) and the calculator used was developed by Rayson (2017). The objective of this measure is to test the null hypothesis, that is, if the difference in DMs used between the two corpora – female and male students' academic writing corpora - are statistically significant or just random. The last dimension, "linguistic interpretation" or "linguistic and social meaningfulness", relates the findings of the study to our understanding of language and society to interpret the results and how these patterns can be useful for second language acquisition processes when it comes to using DMs in academic writing.

### Findings

The findings of this research are presented based on Brezina's (2018) dimensions of corpus analysis. The first dimension - data exploration and main tendencies- and second dimension embrace eight tables that show the frequencies found in this research corpus. Table 1 below illustrates the use of *Additive* DM by male and female students and the statistical measures carried out Absolute Frequency (henceforth AF), Relative Frequency (henceforth RF), and Chi-square. This statistical test was used to determine if the patterns addressed were distributed across the corpora. For the female students' corpus, the significance level was

0.05, and the Degrees of Freedom (DF, henceforth) were 14, thus, the  $\chi^2$  was rejected if the value was superior to 23.68. For the male students' corpus, the significance level was 0.05, and the DF were 12, therefore, the  $\chi^2$  was rejected if the value was superior to 21.02. This statistical measure was carried out in the two most frequent items across both corpora.

**Table 1.** Additive classification.

Discourse Marker	Male Students Corpus				Female Students Corpus			
	AF	RF	Texts	Chi-Square	AF	RF	Texts	Chi-Square
<b>and*</b>	<b>3358</b>	<b>326.34</b>	<b>12/12</b>	<b>1349.16</b>	<b>3017</b>	<b>277.76</b>	<b>14/14</b>	<b>295.27</b>
<b>furthermore</b>	<b>37</b>	<b>3.595</b>	<b>9/12</b>	<b>71.89</b>	<b>34</b>	<b>3.130</b>	<b>8/14</b>	<b>29.41</b>
in addition	68	6.609	10/12		24	2.209	11/14	
besides	15	1.457	5/12		31	2.854	7/14	
in other words	26	2.527	7/12		8	0.736	6/14	
for instance	16	1.555	7/12		9	0.828	5/14	
likewise	10	0.971	3/12		5	0.460	3/14	
in the same way	5	0.486	3/12		8	0.736	6/14	

AF found in Table 1 shows that the DM *and* is the most frequent in both corpora occurring 3358 times in the Male corpus in 12 out of 12 texts with  $\chi^2 = 1349.16$  and 3017 times in the Female corpus in 14 out of 14 texts with  $\chi^2 = 295.27$ . This means that the item is not evenly distributed throughout both corpora. In the Female Students Corpus (henceforth FSC), *furthermore* occurs 34 times in 10 out of 14 texts with  $\chi^2 = 29.41$  and in the Male Students Corpus (henceforth MSC), it occurs 37 times in 9 out of 12 texts with  $\chi^2 = 71.89$ . Statistically speaking, they do not show an even distribution in both corpora as the value of DF is superior to 23.68 and 21.04, respectively.

When it comes to Adversative DMs, as it is depicted in Table 2, *but* is the most DM used in both corpora. In MSC, it occurs 154 times in 12 out of 12 texts with  $\chi^2 = 74.62$ . Likewise, in FSC, it occurs 272 times in 14 out of 14 texts with  $\chi^2 = 181.04$ . The second most frequent DM used by students is *however*, and in the FSC was evenly distributed. It occurs 81 times in 13 out of 14 texts with  $\chi^2 = 19.76$ , which DF value is 23.68. In MSC, on the other hand, it occurs 88 times in all the texts with  $\chi^2 = 75.36$ , thus, this DM is not evenly distributed as its DF is higher than 21.04.

**Table 2.** Adversative classification.

Discourse Marker	Male Students Corpus				Female Students Corpus			
	AF	RF	Texts	Chi-Square	AF	RF	Texts	Chi-Square
yet	3	0.291	3/12		15	1.380	3/14	
<b>but</b>	<b>154</b>	<b>14.966</b>	<b>12/12</b>	<b>74.62</b>	<b>272</b>	<b>25.042</b>	<b>14/14</b>	<b>181.04</b>
<b>however</b>	<b>88</b>	<b>8.552</b>	<b>12/12</b>	<b>75.36</b>	<b>81</b>	<b>7.457</b>	<b>13/14</b>	<b>19.76</b>
nevertheless	21	2.040	6/12		23	2.117	7/14	
in fact	16	1.555	6/12		4	0.368	3/14	
actually	17	1.652	4/12		5	0.460	5/14	
on the other hand	28	2.772	9/12		33	3.039	11/14	
instead	21	2.040	10/12		13	1.196	6/14	

In Table 3: *Causal* classification, there is a considerable difference in occurrences of the DMs *so* and *because* between MSC and FSC. The DM *so* occurs 65 times in the MSC in 11 out of 12 texts with  $\chi^2 = 49.64$ . On the other hand,

in the FSC, it occurs 180 times in 14 out of 14 texts with  $\chi^2 = 93.77$ . Similarly, the DM *because* occurs 183 times in MSC, whereas in FSC occurs 356 times, in both cases in all texts, with  $\chi^2 = 29.52$  and 161.29, respectively. Therefore, it can be concluded that both DMs are used frequently in the corpora, but their distribution is not statistically significant.

**Table 3.** Causal classification.

Discourse Marker	Male Students Corpus				Female Students Corpus			
	AF	RF	Texts	Chi-Square	AF	RF	Texts	Chi-Square
<b>so</b>	<b>65</b>	<b>6.319</b>	<b>11/12</b>	<b>49.64</b>	<b>180</b>	<b>16.571</b>	<b>14/14</b>	<b>93.77</b>
because of this	1	0.097	1/12		1	0.092	1/14	
as a result	25	2.430	7/12		22	2.025	9/14	
<b>because</b>	<b>183</b>	<b>17.784</b>	<b>12/12</b>	<b>29.52</b>	<b>356</b>	<b>32.775</b>	<b>14/14</b>	<b>161.29</b>
in that case	1	0.097	1/12		3	0.276	1/14	
in this respect	7	0.680	2/12		0	0	0/14	

Finally, in *Temporal* classification, as it is demonstrated in Table 4, the most frequent DM in the corpora is *first*. In the MSC, it occurs 142 times in 12 out of 12 texts,  $\chi^2 = 48.64$ , so that it can be inferred that is not evenly distributed to certain extent, while in FSC, it occurs 139 times in 14 out of 14 texts with  $\chi^2 = 103.74$ . In this case, the distribution of the item is not consistent all over the corpora. The DM *then*, in the FSC, it occurs 80 times in 12 out of 14 texts and its distribution is not statistically significant with  $\chi^2 = 47.40$ . In the MSC, it occurs 45 times in 11 out of 12 texts with  $\chi^2 = 20.86$ , which makes it statistically significant.

**Table 4.** Temporal Classification.

Discourse Marker	Male Students Corpus				Female Students Corpus			
	AF	RF	Texts	Chi-Square	AF	RF	Texts	Chi-Square
after that	0	0	0/12		10	0.920	5/14	
finally	48	4.664	11/12		37	3.406	13/14	
<b>first*</b>	<b>142</b>	<b>13.800</b>	<b>12/12</b>	<b>103.74</b>	<b>139</b>	<b>12.797</b>	<b>14/14</b>	<b>48.64</b>
meanwhile	1	0.0971	1/12		0	0	1/14	
secondly	11	1.069	7/12		2	0.184	2/14	
<b>then</b>	<b>45</b>	<b>4.373</b>	<b>11/12</b>	<b>20.86</b>	<b>80</b>	<b>7.365</b>	<b>12/14</b>	<b>47.40</b>
in conclusion	0	0	0/12		4	0.368	3/14	

Based on the previous data exploration on DM use, it is concluded that statistically speaking in the MSC, the DM *then* was used evenly distributed, that is to say, its use was spread across most of male students and not only by a small group of them. Likewise, in the FSC, the use of *however* was spread across female students. The distribution of the rest of the DMs tested did not show a reasonable spread of values across both corpora. This means that the use of these DMs were gathered in a small number of texts.

The third level of analysis, the effect size dimension (Brezina, 2018), was calculated using Bayes Factor (BIC), which determines if the difference between two corpora is statistically significant. To this end, the effect size calculator developed by Rayson (2017) was used to test our null hypothesis. According to Rayson (2017), the interpretation of the Bayes Factor (BIC) can be measured based on the following degrees of evidence to refute the null hypothesis:

0-2	not worth more than a bare mention
2-6	positive evidence against H0
6-10	strong evidence against H0
> 10	very strong evidence against H0
-	Negative scores: in favour of H0

**Figure 1.** Degrees of evidence (BIC).

Considering this criterion, the following table illustrates the result of testing the null hypothesis H0: *There is no difference between female and male students when it comes to the use of Halliday and Hassan DMs simplified classification additive, adversative, causal and temporal.* To this end, the two most used DMs were tested.

**Table 5.:** null hypothesis H0 Test.

Type	Key word	Degrees of evidence
Additive	<i>and</i>	<b>29.09 against the H0</b>
	<i>furthermore</i>	-11.92 in favour the H0
Causal	<i>so</i>	<b>37.86 against the H0</b>
	<i>because</i>	<b>35.30 against the H0</b>
Temporal	<i>then</i>	-4.13 in favour of H0
	<i>first</i>	-11.86 in favour of H0
Adversative	<i>however</i>	-11.47 in favour of H0
	<i>but</i>	<b>14.78 against the H0</b>

As can be seen, there is a statistical difference in terms of using *and*, *but*, *so* and *because* the results indicated *very strong evidence against the null hypothesis H0*, whereas the DMs *furthermore*, *then*, *first*, and *however*, the results indicated *in favour the null hypothesis H0*. Therefore, it cannot be concluded that male and female students differ in the use of DMs, although there is a difference in the use of *and*, *but*, *so* and *because*, these DMs were not evenly distributed in the corpora, which leads to the conclusion that the difference is not statistically significant. *Then* and *however* were evenly distributed across corpora, though, there is no difference in use between female and male students in their texts.

For the fourth dimension, linguistic interpretation (Brezina, 2018), the results of this study were compared to gain further understanding language use and SLA process in academic writing students who were enrolled at this BA by associating with other L2 learning contexts. Based these findings, it can be concluded that male and female students should be fostered to use a wide variety of DMs during their academic writing courses so that the distribution of DMs use will be even in further corpus analysis. This implies a revision in the curriculum in which corpus linguistic methodology is one of the elements that can be considered to design or revise the curricula.

In regards to other contexts, Pasaribu (2017) states that male and female students have similar use of all DMs. In her study, she classifies DMS in contrastive, elaborative, and differential. According to Pasaribu (2017), elaborative DMs were the most use by male and female students in her context, 559 and 618, respectively. This result was also similar in the Mexican context (5,535 male students and 3,136 female students) in which the *Additive* classification resembles Pasaribu's. The least used DMs in Pasaribu's study was contrastive due to the fact that "both male and female students still struggle to differentiate between non-contrasting ideas and contrasting ones (p. 80)." The DMs *so* and *because* were used more by male students than female students; although, there are frequencies reported, her study focused on functions rather than occurrences and statistical significance differences. Pasaribu (2017) concludes that there is a similarity in the general frequency of DMs use between male and female students based on her classification.

Algouzi (2021) states that the use of the DM *so* in the LINDSEI-AR corpus (Saudi learners of English corpus) resulted in no statistical significance between female and male students. Moreover, Tse and Hyland (2008, p.1246) state that "there is no one-to-one relation between gender and language" when analysing male and female academics book reviews. When it comes to spoken language, in advanced Iranian learners, Tavakoli and Karimnia (2017) found that female students used more '*because*' than male students, and in fact, it was the only *causal* DM used by students. However, in this study, the use of *because* in academic writing contexts was not evenly distributed in the corpus.

## Conclusion

This corpus-based study indicates that female and male students scarcely differ in the use of the DM in academic writing which confirm other studies such as Algouzi's (2021) and Pasaribu's (2017) did not find any difference in use between their groups of male and female EFL students. Therefore, we can conclude that more studies in different

contexts about gender and language need to be carried out to provide more knowledge in this area. Furthermore, this study was limited to explore the use of a simplified classification of *Additive*, *Adversative*, *Causal* and *Temporal* DMs. For this reason, a wide variety of DMS need to be addressed. Further research needs to be done in order to analyse the difference between female and male students when it comes to functions as well as comparing the data with

native speakers' academic writing so as to reinforce SLA processes and syllabus design. The DMs analysed referred to an overall framework and there are complex subclassifications when it comes to functions. Yet, As Halliday and Hassan (1976, p. 239) state "a very simple overall framework like this (DMs classification) does not eliminate the complexity of the facts; it relegates to a later, or more 'delicate', stage of the analysis." •

## References

- Algouzi, S. (2021). Functions of the discourse marker *So* in the LINDSEI-AR corpus. *Cogent Arts & Humanities Journal* 8 (1) 1-13
- Alsop, S. & Nelsi, H. (2009). Issues in the Development of British Academic Written English (BAWE) corpus. *Corpora Journal* 4 (1) 71-83
- Baker, P. (2018). Corpus Methods in Linguistics. In L. Litosseliti, *Research Methods in Linguistics* (pp. 167-191). London: Bloomsbury Academic.
- Biber, D. (2005). Representativeness in Corpus Design. In G. Sampson and D. McCarthy, *Corpus Linguistics: Readings in a Widening Discipline*. Continuum.
- Brezina, V. (2018). *Statistics for corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A. (2020). #LancsBox 5.x and 6.x. [software package]
- Cameron, D., & Panovic, I. (2014). *Working with Written Discourse* (Primera ed.). SAGE.
- Coates, J. (2012). Gender and discourse analysis. In J. P. Gee, & M. Handford, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 90-103). Routledge.
- Crossley, S. A., Kyle, K. and McNamara, D. S. (2016). The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgements of essay quality. *Journal of Second Language Writing* (32) 1-16
- Eckert, P. (2012). Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistics Variation. *Annual Review of Anthropology* (41) 87-100
- Gablasova, D., Brezina, V., & McEnery, T. (2017). Exploring Learner Language Through Corpora: Comparing and Interpreting Corpus Frequency Information. *Language Learning* 67 (1) 130-154
- Halliday, M.A.K., and Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman
- Huang, L. (2018) A Corpus-Based Exploration of the Discourse Marker *Well* in Spoken Interlanguage. *Language and Speech* 1-24
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics An Introduction*. Edinburgh University Press.
- McEnery, T., Brezina, V., Gablasova, D., & Banerjee, J. (2019). Corpus Linguistics, Learner Corpora, and SLA: Employing Technology to Analyse Language Use. *Annual Review of Applied Linguistics* 39 74-92
- Meyerhoff, M. (2014). Variation and Gender. In S. Elrich, M. Meyerhoff, & J. Holmes, *The Handbook of Language, Gender, and Sexuality* (pp. 87-102). Wiley Blackwell
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1) 93-119
- Pasaribu, T. A. (2017). Male and Female Students' Use of Textual Discourse Markers in Writing Academic Essays. *Journal of Language and Literature* 17 (1) 74-81
- Rayson, P. (2017). *Log-likelihood and effect size calculator*. Retrieve from: <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>
- Rojo, G. (2008, agosto 18-21). Lingüística de corpus y lingüística del español [Ponencia plenaria]. XV Congreso de la ALFAL, Montevideo.
- Romaine, S. (2003). Variation in Language and Gender. In J. Holmes & M. Meyerhoff, *The Handbook of Language and Gender* (pp. 98-118). Blackwell Publishing
- Sunderland, J. (2015). Researching Language and Gender. In B. Paltridge, & A. Phakiti, *Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 505-525). Bloomsbury Academic.

- Tahsildar, N. (2018). Impact of teaching cohesive devices on L2 students' language accuracy in written production. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (1) 16-28
- Tavakoli, M. & Karimnia, A. (2017). Dominant and Gender-Specific Tendencies in the Use of Discourse Markers: Insights from ELF Learners. *World Journal of English Language*, 7 (2) 1-9
- Tse, P. & Hyland, K. (2008). 'Robot Kung fu': Gender and professional identify in biology and philosophy reviews. *Journal of Pragmatics*, (40)1232-1248
- Waskita, D. (2008). Differences in Men's and Women's ESL Academic Writing at the University of Melbourne. *Jurnal Sosioteknologi*, 14 (7) 448-463

# ANAPHORIC AND CATAPHORIC REFERENCES: A CONTRASTIVE STUDY BETWEEN ENGLISH AND SPANISH NEWSPAPERS

Astrid Díaz Cabrera

[adcabrera93@gmail.com](mailto:adcabrera93@gmail.com)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Elizabeth Flores Salgado

[elizabeth.flores@correo.buap.mx](mailto:elizabeth.flores@correo.buap.mx)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

## Abstract

The primary and most important purpose of a text is to produce some information to the reader. However, this task is not easy to fulfill. To attain this purpose, writers need to use cohesive devices, and through these devices, they achieve cohesion. A means to achieve cohesion is through the use of references, namely anaphoric and cataphoric. The following research aims to determine the frequency of the use of anaphoric and cataphoric references in the arts section of two newspapers: *The New York Times* (written in English) and *Granma* (written in Spanish). Data was collected through bilingual corpus analysis. Findings reveal that anaphoric references are more common than cataphoric references in both English and Spanish. However, anaphoric references are more commonly used in English than in Spanish, while cataphoric references are rarely used in any language.

**Key words:** anaphoric reference, cataphoric reference, corpus, English, Spanish.

## Resumen

Uno de los objetivos más importantes de un texto es proporcionar información al lector. Hay algunos aspectos y reglas que debe tener en cuenta el escritor y que se aplican a todo tipo de textos escritos y los artículos periodísticos no están exentos de ellos. Para lograr este propósito, los escritores necesitan usar conectores discursivos para lograr una cohesión. Un medio para lograr la cohesión es me-

diante el uso de referencias, que pueden ser, anafóricas y catafóricas. La presente investigación tiene como objetivo determinar la frecuencia del uso de referencias anafóricas y catafóricas en la sección de artes de dos periódicos: *The New York Times* (escrito en inglés americano) y *Granma* (escrito en español cubano). Los datos fueron recolectados a través de un análisis de corpus bilingüe. Los resultados muestran que las referencias anafóricas son más comunes que las referencias catafóricas tanto en inglés como en español. Sin embargo, las referencias anafóricas son más frecuentes en inglés que en español, mientras que las referencias catafóricas rara vez se usan en cualquiera de estos idiomas.

**Palabras clave:** referencia anafórica, referencia catafórica, corpus, inglés, español

## Introduction

Generally speaking, the primary and most important purpose of a text is to produce some information to the reader. However, this task is not easy to fulfill. There are some aspects and rules that must be taken into consideration by the writer and that apply to all types of written texts. Thus, newspaper articles are not exempt from it.

Newspapers have become an essential source of information through which people from all corners of the globe get informed about what is happening worldwide. They carry news about a wide variety of current events such as politics, economy, arts, religion, fashion, health, and many others. This news, of course, needs to be written in a particular manner so that the reader can understand what the writer is trying to convey. To attain this purpose, writers need to use cohesive devices, and through these devices, they achieve cohesion, which is no more than what holds a text together.

A means to achieve cohesion is through the use of references (Azarizad & Tohidian, 2012). Quirk et al. (1972) define references as “signals for marking the iden-

Recibido el 30 de agosto, 2022 - Aceptado el 11 de octubre, 2022.

tity between what is being said and what has been said before”. When it is pointing back, it is “anaphoric reference” but if it points forward, it is “cataphoric reference” (p. 700). Sometimes, however, it is challenging to follow some writers’ texts because there may be problems with referential words, and the reader can be confused while reading it. This situation usually takes place when these writers are not writing in their mother tongue. Hence, they are not aware of the correct use of referring expressions. In most English as a Foreign Language (EFL) classrooms, for example, Spanish-speaking EFL students are taught well-formed grammatical structures to be used in their writing. However, little attempt is made to get these students familiarized with the most common pattern in referencing.

Consequently, the unawareness of these learners of the effective use of anaphoric and cataphoric references in English can cause problems in their writing.

Previous research on anaphoric and cataphoric references has been conducted (Kennison & Bowers, 2009; Azarizad & Tohidian, 2012; Khofidoh, 2017; Sumagang, 2017)). However, to date, none has been focused on a contrastive study on the use of these references in the arts section of newspapers in English and Spanish. The previously described situation leads to the following research questions:

1. In what language (English or Spanish) is more frequent to find anaphoric and cataphoric references?
2. What type of reference is more frequently found in each language?

Thus, this study is intended to determine through a contrastive study the frequency of the use of anaphoric and cataphoric references in the arts section of two newspapers: *The New York Times* (written in English) and *Granma* (written in Spanish). The paper is organized as follows: the first part presents definitions of reference, focusing on anaphoric and cataphoric references and the main features of newspaper articles, particularly the arts section. The second part describes the study, and the third presents the results and the discussion.

## Literature Review

### Reference as a cohesive device

One essential principle within the creation of a text is cohesion. Dooley and Levinson (2001) define cohesion as “linguistic signals in the text as clues to assist the hearers in coming up with an adequate mental representation” (p. 15). Cohesion within a text is achieved through cohesive devices. Their effect in writing is to “provide some types of appropriate devices to make any piece of discourse be cohesive” (Khofidoh, 2017, p. 2). Harmer (2004) states that co-

hesive devices intend to help the reader understand the items referred to, the ones replaced and even the items omitted. Therefore, according to Azzouz (2009), cohesive devices are linguistic features which aim to give connections that link up words or sentences and give signal of the unity of text.

One cohesive device used to tie pieces of text together is reference. The traditional view of reference asserts that “the relationship which holds between words and things is the relationship of reference: words refer to things” (Lyons, 1968, p. 404). Brown and Yule (1983) define reference as “the linguistic function whereby speakers (writers) indicate via the use of a linguistic expression, the entities they are talking ‘writing’ about” (p. 27-28). Birner (2011) also proposes her own definition by stating that reference is “what it is that a speaker is speaking of when they use an expression that, broadly speaking, picks out some entity” (p. 72). Bloor and Bloor (2013) identify reference as the situation in which one element cannot be interpreted unless it is referred to another element in the text. According to Halliday and Hasan (1976), reference can be classified as ‘exophora’ (situational reference) or ‘endophora’ (textual reference), with the latter being further divided into ‘anaphoric references’ (backward reference) and ‘cataphoric references’ (forward reference). Both anaphoric and cataphoric references require the establishment of an unambiguous relationship between a pronoun and its antecedent. There is, however, an obvious difference between anaphoric and cataphoric reference with respect to the linear order in which pronouns and antecedents appear (Serratrice, 2007).

### *Anaphoric reference*

Anaphora is a linguistic relation between two textual entities, which is defined when a textual entity (the anaphor) refers to another entity of the text which usually occurs before (the antecedent) (Azarizad & Tohidian, 2012). According to Halliday and Hasan (1976), anaphoric references provide links with the previous section of the text. Cuddon (2013) claims that an anaphoric reference is “a rhetorical device involving the repetition of a word or group of words in successive clauses” (p. 35). As stated by Clark (1996), anaphoric references are used to refer back to something or somebody that is already mentioned in the same sentence or in the preceding sentence. Thus, it can be concluded that an anaphoric reference unit refers to another unit that was introduced earlier on in a text or speech.

### *Cataphoric reference*

Clark (1996) and Quirk et al. (1985) agree that cataphoric reference is the opposite of anaphoric reference. While an anaphoric expression co-refers with a fuller expression ear-



lier in the discourse, a cataphoric expression co-refers with a fuller expression later in the discourse (Birner, 2013). Cataphoric reference is looking forward in the text to know the particles which are referring to that pronoun (Halliday and Hasan, 1976). Brown and Yule (1983) define cataphoric reference as the meaning of a pronoun by looking forward in its interpretation texts. Yule (1996) further states that cataphoric reference is a reference that has not been introduced earlier in the sentence. That is to say, cataphoric reference denotes any reference that indicates the information that will be presented later in the text.

#### *The arts section of newspapers*

The main feature of newspaper articles is that they are written using an inverted pyramid format. They begin with the most important information. Succeeding paragraphs contain details that are less and less important. Some events are best related chronologically following a lead sentence or several opening sentences (Fang, 1991). Throughout the different sections of a newspaper, the readers can find articles whose aim is to attract and retain their attention. One of these sections is the one dedicated to the arts.

The primary purpose of the articles in the arts section of a newspaper is to provide information, entertainment, opinion and analysis about the creative arts. Some language features appearing in these articles include: descriptive language, including adverbs, adjectives and metaphors; jargon (specialized vocabulary); mostly complex sentences; and the tone used to convey opinion may be reflective, chatty, conversational, humorous, sarcastic, scornful or serious, but it is usually personal and more subjective than ‘hard news’ (Kantzow & Stubbs, 2000). Both anaphoric and cataphoric references are language features frequently used in newspaper articles as they enable the writers to keep their articles brief, but also because they make the articles more varied and less repetitive (Nilsson, 2017).

#### **Method**

This article focuses on a corpus-based study of anaphoric and cataphoric references. Two major stages were involved in the methodological procedure. First, it was compiled a dataset representing articles from the arts section of one newspaper written in English (The New York Times) and one written in Spanish (Granma). Then, the dataset was analyzed using the corpus linguistics analysis to identify the instances of anaphoric and cataphoric references present in these articles.

#### **Procedure for Corpus Compilation**

The corpus to conduct this study was a comparable bilingual one. It was composed of 10 articles: 5 were written in

English and 5 in Spanish. They were selected from the arts section of two different newspapers: The New York Times, an American newspaper written in English (Appendix 1) and Granma, a Cuban newspaper written in Spanish (Appendix 2). As a high degree of comparability in the corpus was needed, the publication date of the articles selected was October 2019. This point was considered very relevant in the study because of the possibility of time influences the style of the writers. Thus, by considering this time limit, that time influence was minimized. The articles were extracted from the official webpages of both newspapers. Corpus compilation consisted of three steps: articles search according to the chosen newspaper section, selection of articles, and classification of these articles according to their language (Appendix 3 and 4). Table 1 presents the main features of the corpus: the number of articles, words and characters for each language. This corpus is composed of approximately 5,500 words in two languages.

**Table 1.** Corpus characteristics.

	English	Spanish
Number of articles	5	5
Number of words	2,816	2,685
Number of characters	13,890	13,520

#### **Data analysis procedure**

The corpus under investigation was annotated manually for anaphoric and cataphoric references. As can be seen in (1) and (2), anaphoric references were highlighted in yellow and cataphoric references in red. Then, they were counted to see the frequency with which they are used in both English and Spanish languages.

- (1) English: Mr. Condo, 61, is best known for **his** bold figurative paintings that blend old master techniques and cartoonish characters, capturing a range of emotions from many perspectives in a method **he** calls “psychological Cubism.” “In the early days of Cubism, you would see a violin from four different angles simultaneously,” **he** said. “I like to create a chaotic imbalance that then needs to be reassembled back into something aesthetically pleasing.” At the Met, **he** has translated **his** manic approach massively into three dimensions, creating a head at once classical, futuristic and abstract.
- (2) Spanish: *Desde la desdicha que emana de **su** historia real, el filme *Quiere vivir* termina convirtiéndose en algo más que un canto a la esperanza, gracias a la voluntad de lucha de un hombre a quien desde niño se*

*le diagnostica parálisis cerebral y, como consecuencia, una incapacidad absoluta para comprender lo que sucede a su alrededor.* [Translation into English: From the misfortune that emanates from its true story, the film “Quiere vivir” ends up turning into something more than a hymn for hope, thanks to the willingness to fight of a man who has been diagnosed with cerebral palsy since he was a child and, as a consequence, an absolute inability to understand what is happening around him.]

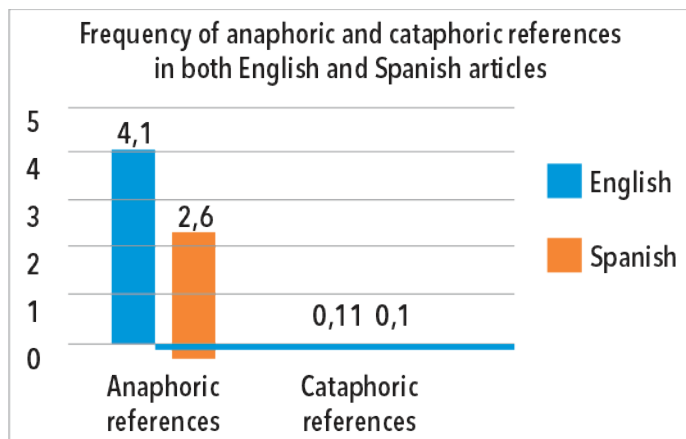
## Results and Discussion

The following section presents the results of the data analysis. Table 2 illustrates the number of occurrences of anaphoric and cataphoric references in both English and Spanish languages, according to the arts section of both newspapers.

**Table 2.** Occurrence of anaphoric and cataphoric references in English and Spanish.

	English	Spanish
Anaphoric references	117	72
Cataphoric references	4	2

In relation to the purpose of the study, the frequency of anaphoric and cataphoric references was counted in all the sections of the articles written in both languages.



**Figure 1.** Frequency of anaphoric and cataphoric references in both English and Spanish articles.

As Figure 1 shows, there is a difference when it comes to the use of anaphoric references in both languages. The use of anaphoric references is more common in English than in Spanish. While the frequency in English is 4.1% in Spanish is just 2.6%. When looking at the cataphoric references, it is clearly seen that both English

and Spanish show a very low and similar frequency in the use of this linguistic unit. Only 0.11% of the articles written in English contained cataphoric references, and 0.1% of the ones written in Spanish. However, a similarity that can be perceived is that in both languages, anaphoric references are more used than cataphoric references. From all the instances of anaphoric references in both English and Spanish, some examples are shown (3) and (4). Anaphoric references are in bold and their antecedents in parentheses:

(3) English: The 33-year-old soprano had woken up the morning of her (The 33-year-old soprano) performance here with a scratchy throat. O.K., she (The 33-year-old soprano) thought, it (a scratchy throat) happens. But over the course of that recent Tuesday, her (The 33-year-old soprano) fever rose; the chills began.

(4) Spanish: *Durante una revolución, la mujer del gobernador abandona a su (la mujer del gobernador) hijo, quien (el hijo) es encontrado por una criada que (la criada) comienza a sentirse (la criada) responsable por él (el hijo).* [Translation into English: During a revolution, the governor’s wife abandons her (the governor’s wife) son, who (the son) is found by a maid who (the maid) begins to feel responsible for him (the son)].

Likewise, some examples of cataphoric references are presented in (5) and (6):

(5) English: This (a diva on the precipice) is who (a diva on the precipice) we’ve been waiting for: a diva on the precipice.

(6) Spanish: *Desde la desdicha que emana de su (el filme Quiere vivir) historia real, el filme Quiere vivir termina convirtiéndose en algo más que un canto a la esperanza.* [Translation into English: From the misfortune that emanates from its (the film He Wants to Live) real history, the film He Wants to Live ends up becoming something more than a song to hope.

## Conclusions

Through this paper, there was an attempt to answer the research questions posed at the beginning of this article: In what language is more frequent to find anaphoric and cataphoric references? and What type of reference is more frequently found in each language? Hence, this corpus-based study allowed the researcher to determine the frequency of the use of anaphoric and cataphoric references in the arts section of two newspapers: The New York Times (written in English) and Granma (written in Spanish).

After analyzing all the instances of anaphoric and cataphoric references in the selected articles from the American and the Cuban newspapers, the researcher draws the conclusion that, as previous studies have shown when analyzing other languages (Azarizad & Tohidian, 2012; Sumagang, 2017), anaphoric references are overall more common than cataphoric references in both English and Spanish. However, anaphoric references are more commonly used in English than in Spanish, while cataphoric references are rarely used in any language. These findings have some implications from both the theoretical and the pedagogical points of view. On the one hand, it demonstrates, as previous research has done before, that anaphoric references are more frequently used than cataphoric references. On the other hand, this theory can be applied to the field of English teaching. English teachers should have

vast knowledge of how anaphoric and cataphoric references are used and the functions they take in a text. Since they are both essential tools to convey a clear message, English teachers need to teach their students the proper use of these linguistic units, as instruments to develop cohesion in written discourse.

Finally, it can be said that the purpose of this paper has been fulfilled through the statistical analysis where the most frequent pattern in using anaphoric and cataphoric references was reached. However, the number of articles analyzed has been limited to five in English and five in Spanish. Hence, one recommendation is to conduct future research on a more significant bilingual corpus, including more articles of this section in newspapers to increase the number of occurrences of anaphoric and cataphoric references in order to draw more comprehensive generalizations. •

## References

- Azarizad, R., & Tohidian, I. (2012). A comparative study on the frequency of the usage of cataphora and anaphora. *Elixir International Journal*, 44(2012), 7112-7116.
- Azzouz, B. (2009). *A discourse analysis of grammatical Cohesion in student's writing*. Algeria: Mentouri University-Constantine.
- Birner, B. J. (2013). *Introduction to Pragmatics*. West Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Bloor, M., & Bloor, T. (2013). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. London: Routledge.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuddon, J. A. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (5th ed.). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Dooley, R. A., & Levinsohn, S. H. (2001). *Analyzing discourse: a manual of basic concepts*. Dallas, TX: SIL International.
- Fang, I. (1991). *Writing Style Differences in Newspaper, Radio and Television News*. Minnesota: Center for Interdisciplinary Studies of Writing, University of Minnesota.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. UK: Pearson education limited.
- Kantzow, S., & Stubbs, S. (2000). *Targeting media: newspapers and magazines*. Sydney: Blake Education.
- Kennison, S., & Bowers, J. M. (2009). Processing Differences for Anaphoric and Cataphoric Pronouns: Implications for Theories of Discourse Processing. *Discourse Processes*, 46, 25-45.
- Khofidoh, N. (2017). *Anaphoric and Cataphoric Function on Personal References Used in English Political News Articles: A Comparative Study between Indonesian and American Authors*. Salatiga: State Institute for Islamic Studies.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Nilsson, N. (2017). *Pragmatics, Newspapers and Context: A Study of How British Tabloid Newspapers Construct Context*. Halmstad, Sweden: Halmstad University.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Ltd.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Serratrice, L. (2007). Cross-linguistic influence in the interpretation of anaphoric and cataphoric pronouns in English-Italian bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(3), 225-238.
- Sumagang, M. (2017). Anaphora and Cataphora on the Selected State of the City Addresses of the Mayor of Dapitan. *International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 11(9), 51-64.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

## Appendix 1

Image of the arts section of *The New York Times* newspaper

# Arts

ART & DESIGN | BOOKS | DANCE | MOVIES | MUSIC | TELEVISION | THEATER | POP CULTURE | WATCHING



THE ART INSTITUTE OF CHICAGO

### Is It Time Gauguin Got Canceled?

Museums are reassessing the legacy of an artist who had sex with teenage girls and called the Polynesian people he painted "savages."

17h ago • By FARAH NAYERI



RICHARD TERMEINE FOR THE NEW YORK TIMES

CRITIC'S NOTEBOOK

### Fleeing Home, but Not Homophobia

Two plays based on the autobiographical novels of Édouard Louis put the problem of violence against gay men in a larger social context.

7h ago • By JESSE GREEN

### Joe Henry and the Art of Disappearing Into a Song

In 2018, he was told he had Stage 4 prostate cancer and months to live. This week, he released his 15th album and is more dedicated than ever to finding humanity in music.



14h ago • By JON PARLES

### 'Jeopardy!' Tournament to Settle Question: Who Is the Greatest of All Time?

Ken Jennings, Brad Rutter and James Holzhauer will compete against each other for the sweeping title in a prime time series to be held in January.



14h ago • By JULIA JACOBS



The Streaming Era Has Finally Arrived. Everything Is About to Change.



'The Crown': Who Is Princess Anne?



The Chicago Symphony's Brass Is World-Famous. Hear It Blast.



A Tiny Brontë Book Comes Home

THE CHARTS



Luke Combs Opens at No. 1 With Country's Biggest Streaming Total Yet

Appendix 2

Image of the arts section of *Granma* newspaper

CULTURA

Granma | OCTUBRE 2019  
NÚMEROS 24



Mañana, a las 3:00 p.m., en el Museo Nacional de Bellas Artes, en Trocadero entre Monserrate y Zafraza, La Habana Vieja, tendrá lugar la presentación del libro *Sosabrazo sobre papel*, y del documental *Sosabrazo. Su cuarta dimensión*, de la realizadora Teresa Huervo, según informó el Departamento de Comunicación y Publicaciones del Museo Nacional de Bellas Artes.

6

# Cyrano y la Madre de Agua: retrato típico de cubanía

LAURA MERCEDES GILÁRDEZ

¡Míralo ahí!, ¡míralo ahí! vociferaba el pionero a mi izquierda, que tomaba partido entre los malos y los buenos: el Cazador y Tirapiedras, y Cyrano y su tío Miguel, en un teatro repleto de público de todas las edades. Misterio, sabiduría popular, estampas campesinas, lenguaje coloquial, típico de la cubanía, dibujan el entramado en que se mueve *Cyrano y la Madre de Agua*, la obra que en este Festival Internacional de Teatro de La Habana (FITRI) presentó el grupo Los Cuenteros, de San Antonio de los Baños, Artemisa, celebrando sus 50 años de fundado.



*Cyrano y la Madre de Agua*, una obra para toda la familia cubana. FOTO ANEL EL CULO IBARRA

«Este espectáculo resume en cuanto a poética y estética a la compañía que se ha caracterizado por defender el títere de retablo tradicional, el títere de gañate, el humor críptico campesino, las leyendas del folclor cubano», aseguró a *Granma* Malawý Capote, directora artística y general de Los Cuenteros.

La obra, justamente seleccionada para el público familiar, aborda temáticas recurrentes en la actualidad, a pesar de haber sido escrita en 1998 por Ulises Rodríguez

Febles, un guajiro natural matancero que desea «mantener la herencia cultural cubana y el mundo en que vivimos».

Partiendo del mito de las madres de agua, majás grandes, unos con tarros, otros silbantes, agresivos o no, que viven en las aguas corrientes de los ríos, lagunas o pozos de nuestros campos, descrito por Manuel Rojas en su volumen de *Mitología cubana*, Rodríguez Febles aprovechó para contar la historia de un niño al que llaman Cyrano por tener la nariz larga, como el personaje creado

por el dramaturgo francés Edmond Rostand - y que gracias a su tío Miguel, un campesino ya entrado en años, soñador y algo loco, conoce la existencia de una Madre de Agua en el pozo de su bobío. De ser un pequeño afligido por su protuberante «hocico» (con esa palabra es mortificado) se convierte en héroe de la aventura al rescatar al malvado cazador de morir ahogado y al enorme majá de esperar la muerte tras las rejas de una jaula.

El trabajo titiritero destaca por su cercanía con la realidad, y el dominio del

manejo de las piezas que combina con el diseño escenográfico, matizado por un bien logrado aire montuno. Dicha construcción es capaz de cautivar con sus juegos de colores, armonía, trucajes y gustoso trabajo de artesanía, fruto de la creatividad de Gilberto Perdomo, quien fuera integrante del grupo por muchos años y que marcó la imagen visual de Los Cuenteros. La invitación a participar como parte de la muestra nacional en la presente edición del FITRI es una recompensa a tanto esfuerzo y trabajo que ha caracterizado durante medio siglo a esta compañía, formada por la Primera Escuela Nacional de Teatro Infantil, y que aún hoy no cuenta con un local con las condiciones mínimas para ensayar ni ofrecer funciones.

Ecología, relaciones humanas, vínculo -aunque metafórico- de los niños con la muerte, crítica al bullying, relación de la familia con los discapacitados, autoestima, amor a la naturaleza, rescate de las tradiciones y la idiosincrasia popular cubana se retinan en un espectáculo rico en lecciones de vida no solo para los niños.

# El disco cubano y el Grammy Latino

EL BUSCADOR

ONI ACOSTA LLERENA

Ya anunciadas las nominaciones al Grammy Latino de este año y la esperada inclusión de discos y artistas cubanos en él, una vez más me asaltan satisfacciones y, por supuesto, dudas también. Y hago la disección entre discos y artistas, pues en un evento de tantas categorías hay nominados en ambas ramas y en ocasiones ocurren omisiones no intencionales, sino por desconocimiento.

Entre las dudas que me asaltan está la poca presencia de discos ciento por ciento cubanos, lo cual puede estar justificado por el criterio del amplio grupo de expertos y académicos en nominar el certamen. ¿Pero se ha trabajado por parte nuestra en ese sentido? No creo que se haya tenido una estrategia coherente en lo referente a visualizar nuestra música en el Grammy Latino, como mismo no se articulan otras para nuestro Cubadisco. Y expongo dos ejemplos que bien pudieran ilustrar un camino para nada explotado con estos fines: la Banda Nacional de Concierto y la Orquesta Sinfónica

Nacional de Cuba están cumpliendo 120 y 60 años, respectivamente, y bien pudiera haberse pensado en producirles sendos fonogramas aprovechando las fechas y, por qué no, haber pensado primero en Cubadisco y después en otros eventos internacionales. Y no hubiera sido inversión hueca: muestra de ello es la nominación al Grammy Latino de la osx con una discografía no cubana, lo cual me hace lamentar que no hubiera significado prioridad para una producción cubana. No demerito para nada la audacia de Rycy Productions en sortear obstáculos y producir un disco a la osx, sino que pondero su actuar y ojalá llegaran muchos más.

Otra arista muy poco promocionada y que debería serlo, son las coproducciones entre otros sellos foráneos y nuestra Egrem, lo cual traduzco como una acertadísima manera de promocionarse en el mercado internacional del disco. Muestra de ello son las producciones *Cuba Linda*, de Maité Fontelé (Merlin Producciones/Egrem) y *Vereda Tropical*, de Olga Cerpa y Mestisay (Ediciones Mestisay/Egrem). Y un dato que también debería regocijarnos como país y que

pocos conocen es que en este disco intervino la Jazz Band del Conservatorio Amadeo Roldán dirigida por el trompetista Enrique Rodríguez Toledo, lo que de hecho es un agasajo para estos estudiantes y que, de ser premiado el fonograma, significaría también un logro para el sistema cubano de escuelas de arte.

Y pregunto, ¿no es esta también una manera de romper el bloqueo cultural? ¿No son estas y otras acciones dignas de ser reseñadas y atribuibles a un logro cubano?

Egrem también sorprende con *Saxofones Live Sessions* (Cuban Sax Quintet), una excelente propuesta con todos los ingredientes para un premio en su categoría, y Bis Music aparece con *Lo Nuestro* (Yelsy Heredia) en un apartado difícil donde hay varios artistas cubanos como Aymée Nuviola, por ejemplo.

Pienso que a largo y mediano plazos debería pensarse en atractivas producciones discográficas, y se amplíen los horizontes de nuestra música porque está claro que no solo por modas funcionan los eventos de la discografía.

## TELEVISIÓN

**CUBAVISIÓN** 06:30 a.m. Buenos días 09:00 a.m. Liga Juvenil de la neurona 09:30 a.m. Palmas y cañas 10:30 a.m. La buena no pasa 11:00 a.m. Por 13 razones (cap. 4) 11:45 a.m. 40 semanas y más 12:00 m. Al mediodía 01:00 p.m. Noticiero del mediodía 02:00 p.m. Cuba en el documental: Camilo, Señor de la Vanguardia 02:00 p.m. Sin límite 02:30 p.m. Lente joven 04:00 p.m. Noticiero Ansoz 04:15 p.m. Tin Martín 04:45 p.m. Mujeres en TV 05:15 p.m. Vida animal 05:30 p.m. Banquito de papel 05:57 p.m. Este día 06:00 p.m. Así somos 06:30 p.m. Noticiero cultural 07:00 p.m. Mesa Redonda 08:00 p.m. NTV 08:30 p.m. Favisión: Camilo Cienfuegos 08:45 p.m. Entre amigos 09:15 p.m. El otro lado del paraíso (cap. 20) 10:00 p.m. La pupila oscura 11:00 p.m. Billions (cap. 7) 12:15 a.m. Caribe noticias 12:42 a.m. Teleciné: El extranjero. Reino Unido (cap. 20) Teleciné: Cementerio de mascotas. Reino Unido (cap. 13) Fineses (cap. 5)

**TELE REBELDE** 09:01 a.m. Estocada al tiempo 09:05 a.m. La jugada perfecta 09:35 a.m. Zona mieta 10:05 a.m. A todo motor 12:00 m. Meridiano deportivo 12:30 p.m. Mundial de pesas masculina, Tailandia 02:06 p.m. Confesiones de grandes: Javier Sotomayor 03:06 p.m. Fútbol internacional: Liga europea: Roma vs. Manchester United 05:00 p.m. Ciclismo internacional: La Vuelta a España, etapa 19 06:00 p.m. NND 06:27 p.m. Estocada al tiempo 06:30 p.m. Fútbol por dentro 07:00 p.m. Fútbol internacional: Partizan Belgrado vs. Manchester United 08:45 p.m. Cine deportivo: Juegos de pasión. EE. UU. drama 11:00 p.m. Ciclismo internacional: La Vuelta a España, etapa 19

**CANAL EDUCATIVO** 06:30 a.m. Universidad para todos 09:40 a.m. Programación educativa 12:00 m. Telecentros 01:00 p.m. NTV 02:00 p.m. Programación educativa 05:00 p.m. Telecentros 06:30 p.m. Tengo algo que decirte 07:00 p.m. Saberes compartidos 07:30 p.m. Personas del mañana (cap. 24) 08:00 p.m. NTV 08:30 p.m. Te invite al cine 09:00 p.m. Momentos: Salvemos la cultura 09:30 p.m. De cierta manera: Manuela. Cuba/drama. Al día, Mesa Redonda

**CANAL EDUCATIVO** 21:00:00 a.m. Programación de Telesur 04:30 p.m. Para un principio enano 05:30 p.m. De tarde en casa: Las enfermedades renales 06:30 p.m. A capella 07:00 p.m. Todo música 12:43 p.m. Parentesis 01:28 p.m. NTV 08:30 p.m. Noticiero Cultural 09:00 p.m. Programación de Telesur

**MULTIVISIÓN** 06:32 a.m. Nota chica 07:13 a.m. Mis amigos Tiggy y Pooh 07:26 a.m. Documental: Lobos salvajes 08:10 a.m. Utilísimo 08:35 a.m. Documental: Construyendo gigantes. La iglesia más alta del mundo 09:21 a.m. Visión futuro 09:47 a.m. Documental: Masticas 304 10:12 a.m. Dine 12:02 p.m. Así es China 12:30 p.m. Aires de México 12:43 p.m. Facilitimo 01:28 p.m. Skylander (cap. 34) 01:53 p.m. Amigos y amantes. (cap. 6) 02:25 p.m. Documental: Guía máxima. Ataque de Tiburones 03:08 p.m. Hanakury Ana. (cap. 11) 03:38 p.m. Aires de México 04:01 p.m. Documental: Lobos salvajes 04:45 p.m. Documental: Rápidos y furiosos III 05:11 p.m. Skylander (cap. 35) 05:36 p.m. Nota chica 06:27 p.m. Mis amigos Tiggy y Pooh 06:30 p.m. Facilitimo 07:06 p.m. Utilísimo 07:40 p.m. Aires de México 08:00 p.m. Documental: Construyendo gigantes. La iglesia más alta del mundo 08:46 p.m. Compaña X (cap. 3) 09:30 p.m. Doctor X (cap. 11 fin). Desde las 10:30 p.m., hasta las 05:31 a.m., retransmisión de los programas subrayados.

### Appendix 3

Articles selected from *The New York Times*

#### 1. A Sun God? A Cyborg? No, It's a George Condo Creation

The artist's new sculpture at Lincoln Center Plaza has eye-popping dazzle. And it makes faces. Visitors to Lincoln Center Plaza may be dazzled or disoriented by the light bouncing from the 24-karat-gold-leaf surface of **George Condo's** new sculptural spectacle, rising more than 13 feet on the terrace of the Metropolitan Opera's facade.

"Trying to find what it is that you're actually looking at will be part of the visual excitement of the piece," the artist said of his first major public sculpture, "Constellation of Voices," which was unveiled on Tuesday.

Mr. Condo, 61, is best known for his bold figurative paintings that blend old master techniques and cartoonish characters, capturing a range of emotions from many perspectives in a method he calls "psychological Cubism." "In the early days of Cubism, you would see a violin from four different angles simultaneously," he said. "I like to create a chaotic imbalance that then needs to be reassembled back into something aesthetically pleasing." At the Met, he has translated his manic approach massively into three dimensions, creating a head at once classical, futuristic and abstract.

"George paints and sculpts big emotion — what is better than that for the opera?" said Dodie Kazanjian, the founding director and curator of **Gallery Met**, the nonprofit that installs contemporary art throughout the Met. She invited Mr. Condo to choose a site for a yearlong display, as she did last year with the painter **Cecily Brown**.

Responding to the challenge of the prominent spot, dead center on the terrace overlooking the plaza, Mr. Condo first envisioned a kind of sun god. "I thought about the idea of a beacon of light and Apollo being the god of music," said Mr. Condo, who made a tabletop model in clay, with Grecian-looking features and rectangular beams, resembling rays or horns, emanating from a tumult of hand worked material evoking hair.

Transposing the clay to wax and carving into it with a kitchen knife, Mr. Condo softened the features on half of the face to make its gender ambiguous and made the other side more robotic — with an eyeball popping out like the Terminator's. He added profiles jutting from different vantage points, creating a multitude of faces.

"I took it out of the realm of gods and wanted it to echo the feeling of our time, with this idea of a constellation of voices — when so many people have taken to the streets and want to be heard," he said of the piece, which was scaled up to huge dimensions at the **Walla Walla Foundry** in Washington State and cast in aluminum, then leafed in gold. "You'll see profiles or just imagine profiles that aren't really there," he said.

Art and music have always been intertwined for the artist. He drew an impressive crucifixion at age 4 — included in his 2017 exhibition of works on paper at the Phillips Collection in Washington, D.C.,

— and painted obsessively through adolescence while studying classical guitar and lute.

#### 2. Jack Reacher Is Still Restless. But His Creator Has Settled Down

LARAMIE, Wyo. — Two books ago, Lee Child's Jack Reacher passed through the southeast corner of Wyoming in his efforts to track down the owner of a pawned West Point ring. The book was "The Midnight Line" and it was unusually transporting for a Reacher thriller. You could visualize the immense flat expanses of old railroad land stretching toward the foothills of the Rockies, the long miles of dirt road down which anyone could disappear under a vast open sky.

Reacher moved on. He always does. But Child and Jane, his wife of 44 years, decided to stay.

Now, with a Reacher TV project in the works and the 24th novel in the series on the way (titled "Blue Moon," it will arrive on Child's 65th birthday, Oct. 29), I am in Laramie to have coffee in a diner with Reacher's creator. As any devotee knows, Reacher spends a lot of time in diners. He downs amounts of coffee that would put most people on life support. He sits with his back to the wall, eats like a trencherman and gets acquainted with the waitress. He wants her to remember him, because it might be handy.

But here in the real world, I'm meeting the reedy, 6-foot-4 Child — actual name, James Dover Grant and not his brawnier, inch-taller hero. Laramie has no real diner. It's got a place that serves cappuccino and arty beer that, Child confirms, Reacher would be "bemused by." Sitting in a booth with his back to the wall, Child faces a rainbow flag; Laramie is where Matthew Shepard was killed for being gay 21 years ago, and this city of 32,000 continues to honor his memory. We're directly across the street from two bookstores. Outside their doors, few people know that a best-selling author has started spending three months of the year nearby.

Child drinks a meager half cup of coffee, claiming to have had a whole pot at home. He insists on paying the check, either out of gallantry or for tax reasons. Then we climb into his distinctly un-Reacher-like electric blue S.U.V. and begin

a drive straight out of his novel. He lives 40 or 50 miles from town. The intersection closest to his roost is a 10-minute drive away. That's also where the paved road ends.

The sky is as big as skies get. The high prairie is golden. Miles of dirt road lead upward to an immaculate, rustic house with decks on three sides. Unobstructed views stretch 20 miles into the distance. Child's place is on 35 acres, protected by thousands of acres of forest, lakes and ranch land. It all cost less than he got for the 900-square-foot apartment on 22nd Street where he used to live. If you want to relocate to the middle of nowhere, this is how it's done.

Child, an Englishman, has gone native. He's dressed in boots, jeans, T-shirt and a leather barn coat. He owns two cowboy hats, but didn't wear one for this interview "for fear of making you laugh." He already lived here when he wrote "The Midnight Line," and acknowledges that describing a familiar setting was more satisfying than making one up. Though Wyoming's renown as a tax haven was a factor in his move, he says, the decision had "more to do with an immigrant's sense that there's always somewhere else to explore." (Child and his wife have numerous homes, including one above St. Tropez and a spread in East Sussex, England, that he bought for bragging rights after growing up poor. He still spends time at an apartment he owns on Central Park West, but Jane has decided she's through with New York.)

The Laramie area also happens to abut Colorado, where recreational marijuana is legal. Child made waves when he talked about being a regular user; his habit goes back 50 years. He finds it especially handy for reading his work, claiming the high helps him judge his writing. And he likes doing actors' voices: Tony Curtis, a pretty good

### 3. 'Silicon Valley,' Darker Than Ever, Captures the Bleak Mood of Tech

In its final season, the HBO satire asks the big questions: Can good coexist with greed? Does money ruin everything — and how much does that matter, if we're talking billions?

When "Silicon Valley" premiered on HBO in 2014, Silicon Valley hadn't yet ruined the world. Those were the salad days for the titans of tech: Digital billionaires were superheroes feted on magazine covers and in the White House, not super villains hauled before Congress for fixing elections, sowing genocide, undermining truth and monopolizing all the globe's commerce.

At the time, Theranos was a promising medical start-up and Uber looked like a slightly rough-around-the-edges solution to urban traffic. Bill Gates was the world's greatest philanthropist, and you'd have been laughed out of town for suggesting — as presidential candidates and billionaires themselves now routinely do — that people as rich as him should not even be allowed to exist. This month both *The New Yorker* and the *Atlantic* published lengthy investigations into Jeff Bezos' designs on owning basically everything. In 2014, the Amazon founder was hardly so existentially menacing; he seemed happily married, most decidedly not jacked, and he wasn't even close to being the richest man in the world. LOL, he was poorer than Mark Zuckerberg.

The stakes were smaller then, is what I'm saying. Over five seasons, "Silicon Valley" has been viciously precise in lambasting techies' antisocial foibles, but as to the industry's fundamental contribution to the world, the series has mostly aped the zeitgeist, handling tech with loving, kid gloves. The gang of awkward bros who are trying to make it big with Pied Piper, the show's heroic central start-up, have always been mostly good dudes, at least compared to their real-life start-up bro analogues. They weren't abetting Nazis. They weren't breaking democracies, or taking money from murderous petromonarchs. Compared to pop cultural portrayals of the nation's other power centers — to Wall Street, Hollywood or D.C. — "Silicon Valley" long found in Silicon Valley some capacity for inspiration, wonder and awe.

But in much the same way that later seasons of "Veep" had to amp up an atmosphere of dystopian peril to match the real-life descent of American politics, HBO's tech satire has also had to adjust. Society is now drowning in tech, and as we've all curdled in the glare of our phones, "Silicon Valley" got more sour, too. This works well as a story arc for a show set in the tech industry: Though Pied Piper has always been an idealistic company (fake idealism is the whole joke about this place), each season brought new avenues to abandon its ideals — the time they signed up thousands of fake users, or when their software caused phone explosions that injured their customers' genitals.

### 4. 'This Is Who We've Been Waiting For': A Diva on the Precipice

The soprano Julia Bullock is on the verge of an unconventional career.

LONDON — Julia Bullock had a cold.

The 33-year-old soprano had woken up the morning of her performance here with a scratchy throat. O.K., she thought, it happens. But over the course of that recent Tuesday, her fever rose; the chills began.

While Advil calmed them as evening approached, by the end of the London premiere of "Zauberland" — the intense,

more-or-less-one-woman show that she will bring to Lincoln Center Oct. 29 and 30 — congestion was dogging her. At her curtain call, after 80 minutes without leaving the stage, it was obvious to the audience at the Royal Opera House's intimate Linbury Theater that she could barely hold back tears.

"My teacher in college said to me that when there's a problem at a performance, you should imagine someone offstage saying, 'No, you can't go on,' and you push them out of the way," Ms. Bullock recalled a few days later. "There are very few things that are going to prevent me from going onstage." For someone who has admired Ms. Bullock as one of the singular artists of her generation — a singer of enveloping tone, startlingly mature presence and unusually sophisticated insight into culture, society and history — the effect of her illness was revealing.

Revealing both in terms of what it took away and what it left. You missed the velvet in her voice, the richness, the autumnal halo around her sound. But what remained — what was even heightened — was her clarity with text, her taut strength, her burning commitment. She seemed poised, in the paradoxical senses of the word: serene, yet ready to leap. Ms. Bullock has arrived at the precipice of an important but unconventional career. She has barely sung with major opera companies, and when she has, it's been in **contemporary works** by **John Adams** or Kaija Saariaho and offbeat repertoire like Stravinsky's "The Rake's Progress" and Purcell's "The Indian Queen."

Instead of singing Mozart or Verdi, she has made a precocious impact on the concert stage and as a curator, serving as artist in residence last season at the Metropolitan Museum of Art — where she delved deeply into the African-American experience, past and present — and this season in the same role with the San Francisco Symphony, where she will have a continuing partnership. Her still-evolving, evening-length work devoted to Josephine Baker, a collaboration with the composer Tyshawn Sorey, is both a paean to a pioneering black performer and a haunting meditation on exoticism, objectification and mourning.

"This is who we've been waiting for," said the director Peter Sellars, a frequent colleague. "You see someone who's not just a vehicle, but an agent of change. She's actually moving the whole art form into a new relevance, both by completely rehabilitating existing repertoire and by commissioning a set of things that need to exist. We're hearing the voice of a new generation."

Born, like Baker, in St. Louis, Ms. Bullock grew up dancing as much as singing. "People always told me," she said, "that I had a great voice — and a *wonderful* presence."

When it came time for her to choose a conservatory, another talented young woman from the area was going to the Eastman School of Music, in Rochester, so Ms. Bullock decided that was where you went when you sang well. The faculty there reacted warmly to her audition, and she felt supported. She also struggled in college, going to rehab at 20 to address several addictions. And in the years after that, when she was completely sober, she became, she recalled, perhaps unhealthily dependent on singing, treating it as if it were the only thing that could save her. Her master's program at Bard College — overseen by Dawn Upshaw, herself a soprano who charted a maverick course in contemporary music — was more grounded, guiding Ms. Bullock toward the in-depth study of poetic song texts.

## 5. Oscar Wao Takes His Superpowers to the Stage

Presenting a version of Junot Díaz's prizewinning novel, Repertorio Español is also showing off a confident cohort of Latino actors.

Transforming into a superhero usually requires a radioactive insect bite, surviving deadly exposure to gamma rays, or being lucky enough to be born into a species with extraordinary powers.

If you happen to be onstage, however, all you need is a sound cue.

"Tack-a-tack-a-tack-a-tack-a-tack-a," went the director Marco Antonio Rodríguez. He was sitting in the third row at Repertorio Español during an afternoon rehearsal of "The Brief Wondrous Life of Oscar Wao," based on Junot Díaz's Pulitzer Prize-winning novel, which Rodríguez has adapted for the theater.

On the stage was 22-year-old Edgar Sebastian Martínez, who plays the title character, a comic-book-obsessed Dominican-American teenager whose shyness and body issues prevent him from flirting with women.

As Rodríguez repeated his manga-inspired theme music, Martínez flexed his biceps. In this universe, time had stopped, as everyday objects took on the weight and texture of elements out of the nerdiest sci-fi.

In the novel, Oscar is so insecure that his story is told by an unknown narrator whose identity is revealed in the last pages. Rodríguez knew that onstage he needed the world to feel active.

"We've seen the narrator business before — hello, 'The Glass Menagerie,'" he said playfully.



For Rodríguez, the show, which began performances this month, became about how Oscar “changes everyone around him through his openness.”

Martínez, who sat near Rodríguez during a rehearsal break, described himself as much more self-aware and confident than Oscar.

Having trained at the Stella Adler Studio, where he portrayed the Gentleman Caller in “Menagerie,” among other characters traditionally cast as white, Martínez is part of a new generation that is trying to erase the color barrier.

“People don’t put me in a box,” he said.

Behind him sat Maite Bonilla, the 44-year-old actress who plays Oscar’s mother, her eyes and smile widening as she listened to her stage son talk about representation.

“Senior actors have done really good work in the field so you can feel that way,” she pointed out. Although she always dreamed of taking on the title role of “Yerma,” Bonilla believed she would never be considered for the part. Going to auditions in her 20s she noticed how she was always the darkest skinned person in the room, even if the role being cast was a Latina.

“I’ve had to prove myself,” she said, “and I’ve done it with my talent.”

She was always set to play Oscar’s mom in the seven-member cast, with Rodríguez being a fan of her work. But the search for her son proved harder.

“We needed to find an Afro-Latino, who could act and was fluent in Spanish,” explained the director. Unlike the search for Dorothy in the film adaptation of “The Wizard of Oz,” which legend has it had MGM casting directors seeing thousands of aspirants, the search for Oscar Wao came down to a handful of young men who fulfilled the cultural checklist.

## Appendix 4

Articles selected from *Granma*

### 1. Quiere vivir

El cine polaco vuelve a demostrar solidez con este filme *Quiere vivir*, dirigido en 2013 por Marcel Pieprzyca y que próximamente estrenará el canal Cubavisión.

Desde la desdicha que emana de su historia real, el filme *Quiere vivir* termina convirtiéndose en algo más que un canto a la esperanza, gracias a la voluntad de lucha de un hombre a quien desde niño se le diagnostica parálisis cerebral y, como consecuencia, una incapacidad absoluta para comprender lo que sucede a su alrededor.

El cine polaco vuelve a demostrar solidez con este filme dirigido en 2013 por Marcel Pieprzyca y que próximamente estrenará el canal Cubavisión. Ciertamente que no faltan cintas sobre minusválidos —a Hollywood le encantan y ha realizado algunas buenas—, pero cuando creemos que el tema ha sido demasiado explotado (y hasta estropeado), puede aparecer otra con singularidades muy propias que la hacen distinguirse.

Przemek se nombra en la vida real el hombre a quien los médicos califican desde niño de simple vegetal, y Mateusz el personaje que lo encarna en pantalla. Solo que los padres de este condenado por la naturaleza no pierden la esperanza de que su hijo posea un razonamiento detrás de su apariencia disminuida, y desde muy pequeño lo crían explicándole el mundo que gira alrededor de ellos; escenas conmovedoras en las que puede interpretarse un homenaje a quienes han dedicado una vida entera a crecer y pelear por el crecimiento humano de sus muchachos.

Un tema difícil que el director Marcel Pieprzyca puntea con el equilibrio necesario para descartar el dramatismo excesivo de una historia trágica, de la que también emanan escenas tan divertidas como luminosas acerca del sentido de la vida y del valor de no rendirse jamás.

Papel exigente el de Mateusz para su protagonista, Dawid Ogrodnik, por cuanto solo puede expresarse mediante la gestualidad, mientras su universo íntimo lo transmite su voz en off: apreciaciones serias, cáusticas, sarcásticas, todo un muestrario de razonamientos y emociones muy bien asumidos igualmente por Kamil Tkacz en la piel del personaje, ya niño; ambos arrastrándose por el piso a la búsqueda de una sofá que les permita trepar a una ventana que los pondrá en contacto visual con el mundo exterior.

El filme ha sido aplaudido por espectadores de diversas partes del mundo y ello se debe a que su historia, y Mateusz en particular, resultan un excelente pretexto para preguntarnos acerca de asuntos esenciales como la vida, la muerte, la fe, el amor, las relaciones con aquellos que nos rodean, vínculos que pueden ser —como la misma película— cómicos y trágicos a la vez.

Mateusz, que nació con una adversidad terrible, no solo quiere vivir, como indica el título del filme, sino que pretende comunicarse y que todos sepan a los cuatro vientos que, junto a vivir, quiere también reírse y amar, y sentir el impulso de la atracción sexual al lado de las bellas y originales mujeres que el director le hace conocer a lo largo de su lucha, un verdadero canto vital, que bien pudiera servir de lección a aquellos que, en perfectas capacidades físicas y mentales, no saben qué van a hacer con su existencia.

### 2. Cyrano y la Madre de Agua: retrato típico de cubanía

¡Míralo ahí!, ¡míralo ahí! vociferaba el pionero a mi izquierda, que tomaba partido entre los malos y los buenos: el Cazador y Tirapiédras, y Cyrano y su tío Miguel, en un teatro repleto de público de todas las edades. Misterio, sabiduría popular, estampas campesinas, lenguaje coloquial, típico de la cubanía, dibujan el entramado en que se mueve Cyrano y la Madre de Agua, la obra que en este Festival Internacional de Teatro de La Habana (FITH) presentó el grupo Los Cuenteros, de San Antonio de los Baños, Artemisa, celebrando sus 50 años de fundado.

«Este espectáculo resume en cuanto a poética y estética a la compañía que se ha caracterizado por defender el títere de retablo tradicional, el títere de guante, el humor criollo campesino, las leyendas del folclor cubano», aseguró a Granma Malawy Capote, directora artística y general de Los Cuenteros.

La obra, justamente seleccionada para el público familiar, aborda temáticas recurrentes en la actualidad, a pesar de haber sido escrita en 1998 por Ulises Rodríguez Febles, un guajiro natural matancero que desea «mantener la herencia cultural cubana y el mundo en que vivimos».

Partiendo del mito de las madres de agua, majás grandes, unos con tarros, otros silbantes, agresivos o no, que viven en las aguas corrientes de los ríos, lagunas o pozos de nuestros campos, descrito por Manuel Feijóo en su volumen de Mitologías cubanas, Rodríguez Febles aprovechó para contar la historia de un niño al que llaman Cyrano por tener la nariz larga, —como el personaje creado por el dramaturgo francés Edmond Rostand— y que gracias a su tío Miguel, un campesino ya entrado en

años, soñador y algo loco, conoce la existencia de una Madre de Agua en el pozo de su bohío. De ser un pequeño afligido por su protuberante «hocico» (con esa palabra es mortificado) se convierte en héroe de la aventura al rescatar al malvado cazador de morir ahogado y al enorme majá de esperar la muerte tras las rejas de una jaula.

El trabajo titiritero destaca por su cercanía con la realidad, y el dominio del manejo de las piezas que combina con el diseño escenográfico, matizado por un bien logrado aire montuno. Dicha construcción es capaz de cautivar con sus juegos de colores, armonía, trucajes y gustoso trabajo de artesanía, fruto de la creatividad de Gilberto Perdomo, quien fuera integrante del grupo por muchos años y que marcó la imagen visual de Los Cuenteros. La invitación a participar como parte de la muestra nacional en la presente edición del fith es una recompensa a tanto esfuerzo y trabajo que ha caracterizado durante medio siglo a esta compañía, formada por la Primera Escuela Nacional de Teatro Infantil, y que aún hoy no cuenta con un local con las condiciones mínimas para ensayar ni ofrecer funciones.

Ecología, relaciones humanas, vínculo –aunque metafórico– de los niños con la muerte, crítica al bullying, relación de la familia con los discapacitados, autoestima, amor a la naturaleza, rescate de las tradiciones y la idiosincrasia popular cubana se reúnen en un espectáculo rico en lecciones de vida no solo para los niños.

### 3. El disco cubano y el Grammy Latino

Ya anunciadas las nominaciones al Grammy Latino de este año y la esperada inclusión de discos y artistas cubanos en él, una vez más me asaltan satisfacciones y, por supuesto, dudas también. Y hago la disección entre discos y artistas, pues en un evento de tantas categorías hay nominados en ambas ramas y en ocasiones ocurren omisiones no intencionales, sino por desconocimiento.

Entre las dudas que me asaltan está la poca presencia de discos ciento por ciento cubanos, lo cual puede estar justificado por el criterio del amplio grupo de expertos y académicos en nominar el certamen. ¿Pero se ha trabajado por parte nuestra en ese sentido? No creo que se haya tenido una estrategia coherente en lo referente a visualizar nuestra música en el Grammy Latino, como mismo no se articulan otras para nuestro Cubadisco. Y expongo dos ejemplos que bien pudieran ilustrar un camino para nada explotado con estos fines: la Banda Nacional de Concierto y la Orquesta Sinfónica Nacional de Cuba están cumpliendo 120 y 60 años, respectivamente, y bien pudiera haberse pensado en producirles sendos fonogramas aprovechando las fechas y, por qué no, haber pensado primero en Cubadisco y después en otros eventos internacionales. Y no hubiera sido inversión hueca: muestra de ello es la nominación al Grammy Latino de la OSN con una discográfica no cubana, lo cual me hace lamentar que no hubiera significado prioridad para una producción cubana. No demerito para nada la audacia de Rycy Productions en sortear obstáculos y producir un disco a la osn, sino que pondero su actuar y ojalá llegaran muchos más.

Otra arista muy poco promocionada y que debiera serlo, son las co-producciones entre otros sellos foráneos y nuestra Egrem, lo cual traduzco como una acertadísima manera de promocionarse en el mercado internacional del disco. Muestra de ello son las producciones Cuba Linda, de Maite Hontelé (Merlín Producciones/Egrem) y Vereda Tropical, de Olga Cerpa y Mestisay (Ediciones Mestisay/Egrem). Y un dato que también debiera regocijarnos como país y que pocos conocen es que en este disco intervino la Jazz Band del Conservatorio Amadeo Roldán dirigida por el trompetista Enrique Rodríguez Toledo, lo que de hecho es un agasajo para estos estudiantes y que, de ser premiado el fonograma, significaría también un logro para el sistema cubano de escuelas de arte.

Y pregunto, ¿no es esta también una manera de romper el bloqueo cultural? ¿No son estas y otras acciones dignas de ser reseñadas y atribuibles a un logro cubano?

Egrem también sorprende con Saxofones Live Sessions (Cuban Sax Quintet), una excelente propuesta con todos los ingredientes para un premio en su categoría, y Bis Music aparece con Lo Nuestro (Yelsy Heredia) en un apartado difícil donde hay varios artistas cubanos como Aymée Nuviola, por ejemplo.

Pienso que a largo y mediano plazos debiera pensarse en atractivas producciones discográficas, y se amplíen los horizontes de nuestra música porque está claro que no solo por modas funcionan los eventos de la discografía.

### 4. Berliner Ensemble por primera vez en Cuba

Para cerrar la 18 edición del Festival Internacional de Teatro de La Habana (fith), llega al Teatro Martí una de las puestas más esperadas de esta fiesta de las tablas: El círculo de tiza caucasiano, del grupo Berliner Ensemble. En esta oportunidad vienen frente a la agrupación dos importantes exponentes de la Escuela Alemana: su actual director artístico general, Oliver Reese, y el director de la obra, Michael Tallheimer, figuras que gozan de gran prestigio en la escena europea, y que en la mañana de este jueves 24 recibieron de manos de Luis Morlote, presidente de la Uneac, y Cirita Santana, vicepresidenta primera de la Asociación de Artes Escénicas, el premio internacional Raquel Revuelta que se entrega a destacadas personalidades del arte escénico de todo el mundo.

Hoy a las siete de la tarde se presentará por primera vez en Cuba este grupo alemán que en 1949 creará el reconocido dramaturgo Bertolt Brecht y su esposa, la actriz Helene Weigel. La función se repetirá mañana 26 a la misma hora, en el propio teatro.

¿A quién pertenece el mundo? es la interrogante que desarrolla El círculo de tiza caucásico, una obra que, en su estreno, en los años 50, suscitó polémica dentro y fuera de Alemania. Durante una revolución, la mujer del gobernador abandona a su hijo, quien es encontrado por una criada que comienza a sentirse responsable por él. La madre biológica convoca a tribunales para recuperar a su pequeño. Todo ello bajo un fuerte condicionamiento sociopolítico.

«(...) Si se atiende bien al texto, sigue siendo aguda hoy. Esta puesta en escena (...) hurga en conflictos tenidos por sagrados y no discutibles, en torno a la propiedad y su derecho, en genial paralelo de Brecht en torno a los derechos de sangre y familia. Un paisaje temático eterno observado con radicalidad. Diría yo que quemante, y de algún modo más perverso, en la coordenada del mundo de hoy, algo que el Berliner y Thalheimer saben y proponen», señala Omar Valiño, curador del fith. Como parte también de la visita de la legendaria agrupación a la Mayor de las Antillas, el sábado 26, a las tres de la tarde, en la Fundación Ludwing de Cuba, sesionará el panel y conversatorio: Berlín y el Berliner Ensemble. Desde Brecht hasta hoy, en la que estarán presentes Oliver Reese, Michael Thalheimer y Torsten Wöhlert, secretario de Estado para la Cultura y Europa del Senado de Berlín.

Buena parte de las primeras producciones del Berliner Ensemble fueron obras de Brecht. Creador del teatro épico o dialéctico, es considerado uno de los dramaturgos más influyentes del siglo xx, en tanto la compañía que nos visita se ha ganado un espacio de referencia internacional en el mundo de las tablas.

## 5. ¿Se infantiliza el cine?

A las recientes declaraciones de Martin Scorsese acerca de que «el cine de superhéroes no es cine», se suman las de dos pesos pesados de la cinematografía internacional: Francis Ford Coppola (El Padrino, Apocalipsis ahora) y Peter Weir (Gallipoli, El club de los poetas muertos).

Según declaraciones de Coppola al recibir hace unos días el Premio Lumière por toda su carrera,

«se espera que el cine nos aporte algo: iluminación, conocimiento, inspiración... Martin se quedó corto cuando dijo que esas películas no eran cine. Se calló que son simplemente despreciables; eso es lo que yo pienso».

En entrevista realizada por el periódico El Mundo al australiano Peter Weir, este dijo, en relación con el hielo roto por Scorsese al ir en contra de las producciones de Marvel, Disney, y sus superhéroes, que quizá se trate «de una enfermedad que no solo infecta al cine, sino a toda la cultura. Hay un ansia por prolongar la infancia. La cultura y el cine se han infantilizado.

Todos hemos crecido leyendo cómics, pero esta obsesión actual por convertir el cine en un parque de atracciones para adolescentes me resulta incomprensible».

Como de costumbre, los fanáticos de los superhéroes volvieron a cargar contra las críticas alegando la nostalgia que embarga a esos realizadores cuando ya tienen, o están próximos a cumplir, los 80 años de vida. Sin embargo, las cifras de taquillas, año tras año, demuestran que cada vez más el cine se infantiliza con superproducciones que acaparan el denominado gusto masivo gracias a descomunales campañas de promoción dirigida a niños y padres.

El marketing consumista condiciona y moviliza a los espectadores enganchados con sus superhéroes, nacidos ellos más del desarrollo de las nuevas tecnologías que de la creación artística. O para decirlo de manera más sencilla: es la tecnología la que utiliza al artista y relega a un plano secundario los elementos claves del arte, mediante un espectáculo reiterativo donde poco tiene que buscar la espiritualidad y el goce estético.

Se trata de un marco estrecho, y sin ventanas hacia otras opciones, que hace sufrir si no se corre a ver al último héroe superdotado, ese cultivador de músculos que para no pocos se ha convertido en el máximo exponente de lo que debe significar el cine, no importa que, como dijera Scorsese, está lejos de ser «el cine de seres humanos tratando de transmitir experiencias emocionales y psicológicas a otro ser humano».

Tratar de defender la producción desenfrenada de tales cintas bajo el pretexto de «películas de entretenimiento» no sería por entero exacto, porque casi desde el mismo nacimiento del cinematógrafo existieron esas entregas de corte comercial y muy variadas en temática, no pocas con un encomiable nivel de realización dentro de su categoría y hasta merecedoras de un cierto reconocimiento de «cine de autor».

Solo que siempre ha sido más exitoso para la llamada industria del entretenimiento concentrar esfuerzos y recursos en un producto abarcador en cuanto a la conformación del gusto. Y si las estadísticas demuestran que los que más cine ven son los pequeños y jóvenes, nada más fácil entonces que apoyarse en el concepto seductor de que todos crecemos con un niño adentro para infantilizar la pantalla.

Con lo cual —a no dudarlo— se sigue disminuyendo el papel decisivo del cine en la cultura.

# ANÁLISIS DE EXPRESIONES VALORATIVAS BAJO EL HASHTAG #NIUNAMENOS EN TWITTER MÉXICO

**Maria Fernanda Cruz Islas**

[mafernandacruz@enallt.unam.mx](mailto:mafernandacruz@enallt.unam.mx)

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción  
Universidad Nacional Autónoma de México

## Resumen

Esta investigación pretende, a través de un corpus *tweets* con el *hashtag* “#NiUnaMenos”, caracterizar y categorizar la función interpersonal del discurso empleado por tres grupos de usuarios durante el periodo de febrero del 2020 en Twitter México. Se apoya del Modelo de Valoración (Martin & White, 2005) con un enfoque en el subsistema de Actitud, bajo un acercamiento al Análisis Crítico del Discurso (Bloor & Bloor 2007, Fairclough & Wodak 2010) debido al carácter sociopolítico que conlleva el activismo digital. El análisis de Actitud presentó un alto índice de Juicio (negativo) que va de acuerdo a las recurrencias temáticas de las publicaciones. El análisis de disparadores de Valoración nos presenta con las categorías más recurrentes siendo los Femicidas (y las acciones que cometen, instanciadas como Femicidios), el gobierno y la sociedad. Finalmente, se reconoce la importancia semiótica del uso de *emoji* en el ambiente mediado por computadoras, enfatizando su función interpersonal y de afiliación en el discurso de Twitter. Con este estudio se espera visibilizar el problema de la violencia de género en redes sociales; reflexionando sobre los discursos que compartimos como usuarios bajo *hashtags* como el de #NiUnaMenos.

**Palabras clave:** Teoría de la Valoración, Análisis Crítico del Discurso, Activismo Digital, #NiUnaMenos, Lingüística.

## Abstract

*This research aims to characterize and categorize the interpersonal function of discourse used by three user groups in February, 2020 in Twitter Mexico, through a corpus of tweets including the hashtag “#NiUnaMenos”. The study relies on the Appraisal Framework (Martin & White, 2005)*

*focusing on the Attitude system with an approach to Critical Discourse Analysis (Bloor & Bloor 2007, Fairclough & Wodak 2010) given the socio-political nature of digital activism. The Attitude Analysis presented a high frequency of Judgment (negative) which follows the thematic recurrence of the posts. The Evaluation analysis exposes the most frequent categories being the femicides as the most recurrent, the Government and Society. Lastly, the semiotic importance of emoji in computer-mediated communication is recognized, highlighting their interpersonal and affiliation function in Twitter discourse. With this study, we hope to raise awareness of gender-based violence in social media, reflecting on the discourses we share as users in relation to hashtags such as #NiUnaMenos.*

**Keywords:** Appraisal Theory, Critical Discourse Analysis, Digital activism, #NiUnaMenos, Linguistics.

## Introducción

En el primer trimestre del año 2020, se registraron 26,695 delitos relacionados a la violencia de género en el país, de los cuales 240 fueron presuntos feminicidios de acuerdo a las carpetas de investigación iniciadas por el Ministerio Público, reportadas por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Estas cifras históricas exhortaron a usuarios de redes sociales a protestar la violencia de género en el país. En la red social Twitter, el activismo digital se ha apoyado en la herramienta denominada “*hashtag*” como un canal que redirige información a los usuarios sobre un fenómeno específico. Uno de los *hashtags* insignes en el movimiento feminista digital de México es el de #NiUnaMenos, el cual surge de un movimiento argentino en denuncia de la violencia de género a mediados del año 2015. Las manifestaciones con la consigna “Ni una menos” no tardaron en llegar al resto de Latinoamérica, con la marcha en Ciudad de México de Octubre del 2016 como la primera en usar el lema en este país. “Ni una menos, ni una muerta más”, la frase completa, se atribuye originalmente a la poetisa mexicana Susana

Recibido el 30 de agosto, 2022 - Aceptado el 15 de octubre, 2022.

Chávez Castillo, quien en 2011 fue asesinada y mutilada por alzar la voz en denuncia de los crímenes de género en Ciudad Juárez, Chihuahua. Tan solo en el primer trimestre del año 2020, se registraron 26,695 delitos relacionados a la violencia de género en el país, de los cuales 240 fueron presuntos feminicidios de acuerdo a las carpetas de investigación iniciadas por el ministerio público.

El trabajo de investigación aquí expuesto atiende a la necesidad del estudio de los fenómenos discursivos en comunidades virtuales mediante redes sociales. La violencia de género es una realidad presente en la sociedad mexicana, y al crearse vínculos y establecer redes de apoyo en medios digitales masivos se ofrece a las víctimas visibilidad y empatía. Sin embargo, la alteración del significado de la lucha feminista por cuestiones culturalmente arraigadas ha creado un desplazamiento negativo de la respuesta emocional ante los términos empleados al discutir cuestiones de violencia de género.

El objetivo principal del presente trabajo es el caracterizar y categorizar el discurso que se promueve en Twitter mediante el hashtag #NiUnaMenos en México a partir del sistema de Actitud del Modelo de Valoración (Martin y White, 2005). Un objetivo secundario es el de identificar las diferencias fundamentales en el léxico valorativo de tres grupos de análisis en relación al movimiento “NiUnaMenos”: Mujeres, Hombres y Grupos periodísticos. En concreto, pretende encontrar las categorías actitudinales que se presentan en los tweets, las diferencias y similitudes de la función discursiva de los tweets en los tres grupos de análisis, y el impacto del uso de determinado léxico valorativo en el contenido que se comparte.

Para esto, se compiló un corpus provisional (Sinclair en Beneyto, 1991) de publicaciones de Twitter realizadas durante el mes de febrero de 2020 que incluyen los hashtags #NiUnaMenos y #México y que fueron publicados por cuentas personales de mujeres, cuentas personales de hombres y cuentas de grupos periodísticos. En estos tweets se buscaron las expresiones de Valoración, se categorizaron siguiendo la propuesta de Martin y White (2005) y se realizó un etiquetado a través de la herramienta de software UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2012). Además de las expresiones valorativas y su polaridad, se realizó a su vez un análisis de disparadores de Actitud y análisis multimodal de *emoji* valorativo presentes en el corpus de tweets.

El artículo comienza estableciendo el marco teórico que rige el estudio. En esta sección se aborda el Análisis Crítico del Discurso y la perspectiva de esta disciplina dentro de los estudios de género y feminismo. Así mismo, se expone la Lingüística Sistémico-Funcional, sus fundamentos teóricos y sistemas de análisis, para dar pie al modelo de análisis primordial de la presente investigación: el

Modelo de Valoración. Posteriormente, se describe el acercamiento metodológico del estudio, donde se plantean los procedimientos de análisis del corpus. Seguidamente, se exponen los resultados del análisis atendiendo a los objetivos del estudio. Finalmente, las conclusiones al estudio, así como las contribuciones que brinda, las limitaciones que se presentaron e indicios de futuras investigaciones que enriquezcan los resultados aquí obtenidos.

### Marco Teórico

El Análisis Crítico del Discurso (Bloor & Bloor 2007, Fairclough & Wodak 2010, Wodak & Meyer 2009) es un acercamiento al análisis discursivo, metodológicamente diverso e interdisciplinario, que se interesa por el carácter lingüístico de procesos socioculturales, sus estructuras y sus cambios. Originado en la década de los setenta, desarrollado en los ochenta, y consolidado en los noventa, este acercamiento observa los recursos discursivos involucrados en materia de política, de identidad y de relaciones de poder dentro del lenguaje en uso. Aunado a la lingüística feminista, los estudios críticos del discurso introducen un acercamiento a lo que se denomina Análisis Crítico Feminista del Discurso, cuyo objetivo es utilizar las herramientas que ofrece el Análisis Crítico del Discurso para hacer un juicio crítico hacia la producción de significados que sustentan el orden social patriarcal (mencionado por Baker (2011) en Hyland y Paltridge, (2011).

Por otro lado, la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1978) es una teoría socio-semiótica del lenguaje que trabaja con la lengua en uso o auténtica. Su diseño aplicado a la resolución de problemas dentro de comunidades lingüísticas lo hace un modelo adecuado para los estudios en Análisis Crítico del Discurso. Esta teoría, contempla a la lengua como socialmente constitutiva: explora los efectos que el lenguaje tiene sobre la acción social y cómo la acción social permea los eventos lingüísticos. Si bien, como se mencionó anteriormente, el objetivo central de la LSF es el describir el funcionamiento del lenguaje en contexto desde su potencial de significación, esta disciplina ha brindado un conjunto de técnicas y herramientas de análisis al estudio de la lingüística, así como una serie de opciones para la aplicación de esta teoría: entre estas el análisis del discurso.

Partiendo del concepto de meta funciones del lenguaje propuesto por la LSF y la semántica discursiva, Martin y White (2005) proponen así mismo un conjunto de sistemas para explorar los recursos semánticos en el texto y el papel que este juega como un proceso social. La Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) funge como una herramienta cuyo objetivo es explorar y describir las opciones semánticas que expresan evaluación por parte de un

emisor y las relaciones que establece con posibles receptores a partir de estos recursos evaluativos.

El subsistema de Actitud, el cual es el foco del proyecto, permite caracterizar el posicionamiento actitudinal de un emisor frente al discurso y, a partir de esto, entablar relaciones interpersonales con potenciales receptores. Involucra reacciones emotivas, juicios de valor o evaluaciones subjetivas hacia participantes o procesos que son reflejadas en el texto y que presentan una carga de polaridad.

Este subsistema cuenta con tres categorías: afecto, correspondiente a las respuestas emocionales de un emisor reflejadas en el texto; juicio, el cual se enfoca en el dominio actitudinal de las respuestas emocionales dirigidas hacia el comportamiento humano, comúnmente relacionadas con la ética; y apreciación, relacionado a respuestas emocionales hacia objetos, procedimientos y fenómenos naturales, usualmente ligado a la evaluación estética. La Tabla 1 contiene instancias de cada una de estas categorías, las cuales son tomadas del corpus de la presente investigación.

**Tabla 1.** Instancias de las diferentes categorías de Actitud en el corpus de la investigación

Categoría	Ejemplo
Afecto	[M16] We... esto me erizó la piel. Estoy <u>súper sensible</u> [felicidad (-)] con este tema de Ingrid, Fátima y todas... <u>Que arda #México</u> [satisfacción (-)] pero que ya no falte ninguna.
Juicio	[P3] “Protestas en #México por la <u>inacción del Gobierno</u> [tenacidad (-)] ante el #feminicidio La familia de la pequeña denuncia que las autoridades <u>reaccionaron tarde</u> [tenacidad (-)] cuando se denunció la desaparición de la menor #NiUnaMenos #Vivas-NosQueremos “
Apreciación	[M4] Ingrid fue víctima de feminicidio en #México. Las imagenes del <u>atroz crimen</u> [reacción (-)] fueron divulgadas indebidamente e ilegalmente. Nos solidarizamos con su familia y comunidad en esta <u>dolorosa despedida</u> [reacción (-)]. Continuaremos la exigencia por #JusticiaParaIngrid #NiUnaMenos

Como se puede observar en la tabla, no es difícil encontrar instancias de las diferentes categorías de Actitud en un corpus de Twitter; esto debido a la calidad interpersonal de la red social. La propuesta del presente estudio

es la aplicación de este modelo de análisis que parte de la Teoría de la Valoración en el género discursivo de las redes sociales ya explorado por Zappavigna (2011), contextualizado a la lengua española, en específico a la sociedad mexicana, con la finalidad de caracterizar una problemática relevante en el país: la ola de feminicidios y violencia de género reflejadas en las comunidades discursivas de las redes sociales. Sobre el discurso en Twitter y la temática de activismo feminista, los estudios de Konnelly (2015) y Palomino-Manjón (2020) ofrecen un acercamiento desde la Lingüística sistémico-funcional y el Modelo de Valoración a este fenómeno discursivo.

Konnelly (2015) presenta un análisis del Compromiso en la actividad semiótica de dos hashtags relacionados con causas feministas en la angloesfera: #YesAllWomen y #HeForShe. Aquí, la autora ahonda en la función semántica del hashtag. Si bien, esta funge como una herramienta esencial de Compromiso y afiliación de valores para la identidad colectiva de los usuarios, Konnelly (2015) concluye que el hashtag no ofrece otro tipo de significado para añadir al texto del tweet.

Por su parte, Palomino-Manjón (2020) pretende identificar en su estudio discursos ideológicos presentes bajo el hashtag #WhyIDidntReport, en un periodo de 18 días, desde patrones evaluativos mediante el Sistema de Actitud del Modelo de Valoración. A través de un análisis de concordancia, la autora categoriza los tweets en cinco tipos de discurso: discurso de violencia y crimen, donde se condena la cultura de la violación y la inacción de las esferas de poder; discurso de victimización, donde se discute la noción de víctima y cómo esta sustenta discursos patriarcales; discurso de victimización masculina y discurso de odio, donde se encuentra la irrupción de participantes que no se ven alineados con la causa y que actúan en favor de las asimetrías de poder; discurso de trauma y sufrimiento emocional, donde el Afecto juega un papel crucial para las auto narrativas y respuestas de la audiencia; y finalmente, el discurso de empoderamiento, donde se evalúa a las sobrevivientes desde el Juicio positivo a manera de discurso contrahegemónico.

### Metodología

Para la realización del análisis se seleccionó una colección de textos consultando la plataforma de *microblogging* Twitter, bajo filtros de búsqueda provistos por la red social y la recopilación manual de *tweets*, resultando en un corpus provisional compuesto por un total de 91 *tweets*; que incluyen los hashtags #NiUnaMenos y #México y fueron publicados por cuentas personales de Mujeres, cuentas personales de Hombres y cuentas de Grupos periodísticos. La selección del corpus se concretó con base en los criterios de

colección sistemática de datos de Reisigl & Wodak (2001) mencionado por Wodak & Meyer, (2009, p. 98), como se presenta en la Tabla 2 a continuación.

**Tabla 2.** Criterios de colección sistemática de datos de Reisigl & Wodak (2009) aplicados al corpus.

Unidades políticas específicas o comunidades lingüísticas	México
Periodos de tiempo específicos relacionados a los eventos discursivos relevantes	Febrero 2020
Actores sociales y políticos específicos (individuales o colectivos)	Mujeres, Hombres, Grupos periodísticos
Discursos específicos o temáticas	Feminicidios, Movimiento #NiUnaMenos
Campos de acción política específicos	Twitter
Medios semióticos o géneros específicos	Microblogging con elementos multimodales

Con la finalidad de analizar los datos que representen una tendencia y/o frecuencia en cada uno de los grupos de actores políticos y sociales en relación a las categorías de Actitud reflejadas en los textos, los tres textos recolectados se distribuyeron en tres subcórpora. Se seleccionaron a estos tres grupos por su rol aparente en el movimiento social #NiUnaMenos: las Mujeres, protagonistas del movimiento; los Hombres, quienes se asumen como antagonistas al movimiento feminista en redes sociales; y los grupos periodísticos, debido a su naturaleza de neutralidad o distanciamiento para asegurar la objetividad en el contenido

compartido. La distribución de los 91 textos se encuentra resumida en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Conformación de corpus y subcórpora de tweets analizados.

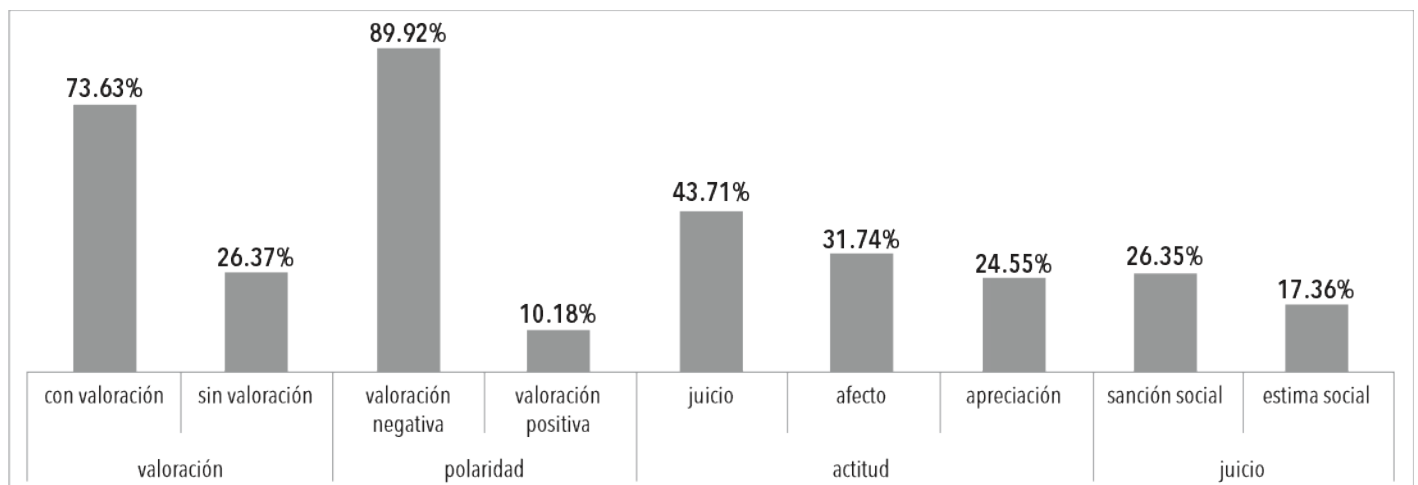
Grupo (actores políticos y sociales)	Número de tweets	Número de palabras
Mujeres	38	2,424
Hombres	26	659
Grupos periodísticos	27	741
Total	91	3,824

Los 91 textos fueron analizados metódicamente partiendo de las categorías establecidas en el sistema de Actitud y apoyándose en la herramienta analítica UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2007, versión 3.3, 3.0 para Windows).

Posterior a la categorización, se examinaron cada una de las instancias a fin de obtener los disparadores de estas valoraciones y se etiquetó con detenimiento la valoración presente en *emoji* en las publicaciones.

### Resultados

El análisis que se llevó a cabo apoya la concepción que se tiene sobre el discurso en redes sociales, en especial Twitter, respecto al rol que este tiene: no solamente comunicar información, sino involucrar al usuario y sus opiniones, sentimientos, etc. (Zappavigna, 2015). Esto se refleja en el número de *tweets* en el corpus que presentan alguna instancia de valoración (73.63%) comparado con aquellos que no contienen léxico valorativo (26.37%). En cuanto a la polaridad de las valoraciones, se observa en el corpus una tendencia a la Valoración negativa (89.92%) en lugar de la Valoración positiva (10.18%). La Figura 1 ilustra estos resultados.



**Figura 1.** Distribución de la Valoración en el corpus.



Respecto a la distribución de las categorías de Actitud en el corpus, la Figura 1 también muestra que la mayoría de estas realizaciones pertenecen a la categoría de Juicio (43.71%), seguidas de las realizaciones de Afecto (31.74%) y, finalmente, aquellas realizaciones de Apreciación (24.55%) que llegaron a presentarse en el corpus. Si se profundiza en los dos tipos de Juicio, los datos obtenidos indican que las instancias de estima social (17.36%) en el total del corpus son significativamente inferiores a aquellas de sanción social (26.35%).

Al observar las frecuencias por subcorpus de actores políticos y sociales, resultan distribuciones similares, como se observa en la Figura 2. En el subcorpus de Mujeres, existe una diferencia mínima entre la frecuencia de valoraciones de Juicio (38.04%) y las valoraciones de Afecto (36.96%), seguidas por las realizaciones de Apreciación (25.00%). En el subcorpus de Hombres es mayor la frecuencia de valoraciones de Juicio (50.00%), seguidas de las valoraciones de Apreciación (30.77%) y una frecuencia reducida de valoraciones de Afecto (19.23%). Finalmente, en el subcorpus de Grupos Periodísticos se observa una distribución más allegada a los datos globales, con una alta frecuencia de instancias de Juicio (51.02%), seguidas de las valoraciones de Afecto (28.57%) y las valoraciones de Apreciación (20.41%).

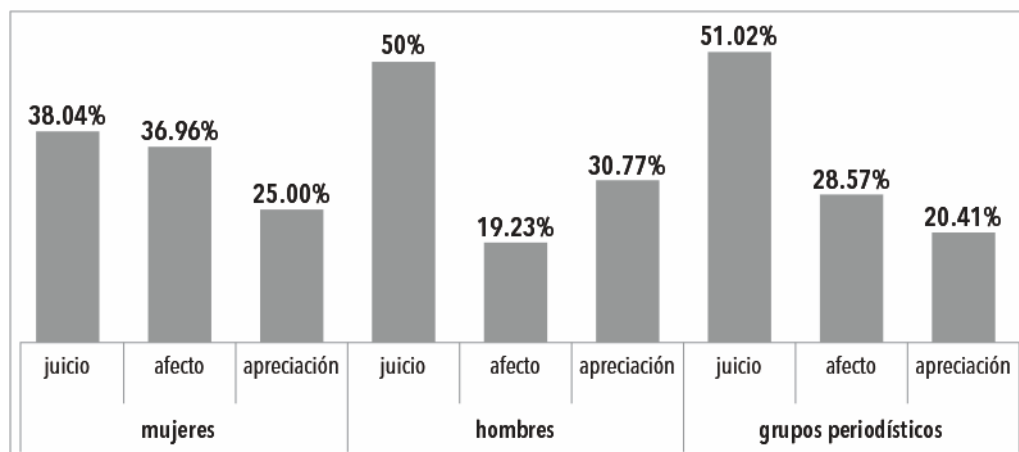


Figura 2. Distribución de la Valoración por subcorpus de actores políticos y sociales.

En cuanto a los disparadores emergentes se presentaron 11 categorías. Estas categorías de disparadores encontradas en el corpus se ubican en diferentes puntos de la escala de instanciación social de la Lingüística sistémico-funcional. La categoría más general de la escala de instanciación siendo la Sociedad, seguida por las diferentes instituciones: el Gobierno, la Iglesia, la Prensa. Siguiendo este continuo, aparecen después los colectivos de personas: los Feminicidas (y las acciones que cometen, instanciadas como Feminicidios) y las Feministas (así como el movimiento que representan, instanciado como Feminismo). Por último, el disparador más individualizado es el de Rodolfo Cota, correspondiente a un individuo específico.

Finalmente, el análisis de *emoji* se apoyó en la clasificación de Na'aman et al. (2017) donde los *emoji*

presentes en el corpus corresponden a la categoría multimodal (mm) y la categoría de contenido (cont). Como se observa en la Figura 4, todos estos *emoji* expresan un tipo de Afecto. La mayoría de los *emoji* analizados corresponderían entonces a la categoría multimodal (mm), donde el *emoji* se suma a un texto gramaticalmente completo mediante marcadores de afecto o posicionamiento. Estos *emoji* se utilizan con tres diferentes propósitos: el expresar una actitud,

Tabla 4. Realizaciones de Actitud en emoji.

GRUPO	TEXTO	"+/-"	EMOJI	CATEGORIA
Grupos Periodísticos/P11.txt	[emoji Signo de Exclamación]	-	!	reacción
Grupos Periodísticos/P20.txt	[emoji Puño Levantado]	-	👊	satisfacción
Grupos Periodísticos/P20.txt	[emoji Signo De Exclamación]	-	!	reacción
Grupos Periodísticos/P26.txt	[emoji Cara Llorando Fuerte]	-	😭	felicidad
Grupos Periodísticos/P26.txt	[emoji Cara Llorando]	-	😢	felicidad
Grupos Periodísticos/P26.txt	[emoji Cara Gritando de Terror]	-	😱	seguridad
Grupos Periodísticos/P26.txt	[emoji Cara Ansiosa Con Sudor]	-	😓	seguridad
Mujeres/M24.txt	[emoji de Cara Aturdida]	-	😵	seguridad
Mujeres/M24.txt	[emoji Cara Triste Pensativa]	-	😞	felicidad
Mujeres/M28.txt	[emoji Cara Llorando]	-	😢	felicidad
Mujeres/M30.txt	[emoji Cara Con Vapor Por La Nariz]	-	😓	satisfacción
Mujeres/M30.txt	[emoji Corazón Roto]	-	💔	felicidad
Mujeres/M5.txt	ESTOY [emoji Cara Roja Enojada]	-	😡	satisfacción

dar un eco al tema de la publicación mediante repetición icónica, o expresar el gesto que acompañaría la aserción en comunicación *vis a vis*.

Solamente se presentó una instancia donde el *emoji* cumplía con la categoría de contenido (cont), donde el *emoji* sustituye a palabras o unidades léxicas de contenido.

Si bien el movimiento feminista “Ni Una Menos” surge con la intención de brindar empatía y visibilidad a las víctimas de feminicidio y violencia de género en Latinoamérica, el uso de esta frase insigne como hashtag o filtro temático en Twitter México parece proveer textos que aluden al horror de estos crímenes, a la falta de atención por parte de instancias gubernamentales o denuncias dirigidas a la sociedad mexicana. Es por estos subtemas recurrentes bajo el hashtag #NiUnaMenos que se podría explicar la predominante polaridad negativa en la Valoración de Actitud en el corpus del presente estudio, así como el alto índice de instancias de Juicio.

El grupo con la menor frecuencia de valoraciones positivas es el de Mujeres, lo cual podría ser atribuido al rol que juegan las mujeres respecto a la temática social que abordan las publicaciones: el feminicidio y la violencia de género. Los receptores de Valoración positiva coinciden con las acciones o poblaciones que respaldan el movimiento feminista en México, previamente mencionados. Podemos retomar del estudio de Konnelly (2015) la función esencial del *hashtag* en común de estas publicaciones como una unidad lingüística con potencial de creación de comunidades mediante la afiliación de valores. Si bien el *hashtag* no provee contenido semántico por sí solo, este recurso permite estructurar una identidad colectiva con valores establecidos entre los usuarios de la red social.

Cabe mencionar, también, que a diferencia de los tweets de Mujeres o de Grupos periodísticos, los tweets publicados en cuentas personales de Hombres presentan más realizaciones de Apreciación que de Afecto. Esto podría atribuirse en principio a la relación que existe entre la masculinidad y la expresión de emociones que representa la categoría de Afecto, por lo que sería sumamente relevante analizar estos datos desde el concepto de masculinidad hegemónica (Connell, 2005).

Los resultados de categorías de Actitud y Disparadores emergentes nos hacen referirnos al estudio de Palomino-Manjón (2020) y su caracterización del discurso de violencia y crimen en el activismo feminista en redes sociales, el cual se conforma de evaluaciones de Juicio negativo dirigidos hacia la cultura de la violación o violencia de género (disparadores Feminicidio/Feminicida) y la inacción de aquellos que se encuentran en el poder ante este fenómeno (los disparadores de Gobierno y Sociedad).

Al analizar el contenido en la red social de Twitter, resulta imposible ignorar el “potencial semiótico único” (Mautner, 2005) que nos ofrece esta plataforma de microblogging al influir modalidades distintas como lo son los *emoji*. Los resultados previamente presentados respaldan la aseveración de Logi y Zappavigna (2021) de que cada *emoji* es seleccionado con un propósito en mente, a veces en conjunto como una unidad funcional, y reverberando la valoración del léxico que se presenta en el mismo texto.

La carencia de *emoji*, no solo con carga valorativa sino en su totalidad, en el subcorpus de Hombres resulta confuso. Sin embargo, tomando en cuenta el hallazgo de Zappavigna, la falta de *emoji* en este subcorpus no es un hecho fortuito ya que estos elementos se presentan como realizaciones de Afecto, las cuales no son cuantiosas en las publicaciones de cuentas personales de Hombres.

### Conclusiones

El presente estudio reveló variaciones de Actitud en el léxico valorativo que se promueve bajo el filtro temático de Twitter #NiUnaMenos en México durante el mes de febrero de 2020. Las tres categorías del sistema de Actitud se ven presentes en el corpus, aunque en diferentes medidas. La categoría con más realizaciones en el corpus es la de Juicio: las subcategorías en orden de frecuencia fueron Integridad/Sanción Social, Tenacidad/Estima Social, Capacidad/Estima Social y Normalidad/Estima Social. Por último, con menor número de instancias, Veracidad/Sanción Social. A continuación, se encuentra la categoría de Afecto: las subcategorías en orden de frecuencia fueron Satisfacción y Felicidad. En seguida, con menor número de instancias, Seguridad. Finalmente, la categoría de Apreciación reúne el menor número de incidencias totales en el corpus: las subcategorías en orden de frecuencia fueron Reacción, Valuación y por último, con menor número de instancias, Percepción. Así mismo, se observan en los resultados variaciones significativas entre la Valoración de los tres subcorpus por grupo de actores políticos y sociales.

Esta investigación también sugiere que las publicaciones en el subcorpus de *tweets* de cuentas personales de Mujeres presentan una diferencia mínima entre las expresiones valorativas de Afecto y Juicio en contraste con los otros dos subcorpus, cuyo enfoque es evidentemente el Juicio. Mientras tanto, el subcorpus de *tweets* de cuentas personales de Hombres es el que presenta la menor cantidad de valoraciones de Afecto y el único en presentar cero instancias de Seguridad en el total del corpus. Es también en este subcorpus donde encontramos una inclinación hacia el Juicio de Estima Social, mientras los otros dos tienden hacia la Sanción Social. Así mismo, si se reúnen y comparan los dos subcorpus de cuentas personales con el

subcorpus de Grupos periodísticos, se puede notar que no hay una distinción aparente en el uso de lenguaje valorativo. La diferencia no parece ser estadísticamente significativa, ya que entre las cuentas personales y el subcorpus de Grupos periodísticos la diferencia de instancias valorativas es menor al cinco por ciento. Esto lleva a sugerir la evanescencia de la objetividad asumida del lenguaje periodístico en redes sociales, optando por la corriente interpersonal de los discursos que se promueven en Twitter.

Finalmente, la predilección de los usuarios por el lenguaje valorativo de Juicio parece impactar en el mismo significado del tema al que se alude: el movimiento #NiUnaMenos. Si bien el movimiento surge con la finalidad de brindar visibilidad a los casos de feminicidio en el país y a las víctimas de este crimen, el discurso que se comparte bajo este filtro temático nos dirige a aquel tipificado por Palomino-Manjón (2020) como discurso de violencia y crimen; este se caracteriza por la denuncia de los crímenes y la impunidad permitida por otros actores sociales. Así, hemos visto cómo la red social Twitter sirve como una plataforma de denuncia al facilitar la protesta política por su función interpersonal y de afiliación y el sistema de filtración temática de los hashtags. Es este potencial de difusión que permite crear conciencia sobre movimientos de justicia social y activismo y establecer espacios de discusión (Konnolly, 2015). Con este estudio se espera dar mayor visibilidad al problema de la violencia de género en redes sociales; no solamente relacionado a las denuncias contra los feminicidas, sino tomar en cuenta los discursos que compartimos como usuarios bajo hashtags como el de #NiUnaMenos: discursos de revictimización, discursos de odio generados

por asimetrías de poder, narrativas de trauma por parte de sobrevivientes y discursos de empoderamiento que validen las valoraciones de las colectivas, como Palomino-Manjón (2020) afirma.

Así mismo, esta investigación contribuye no solo a los estudios de Lingüística sistémico-funcional en español, sino que brinda una perspectiva crítica y de género al análisis lingüístico; se aborda la problemática desde la misma disciplina con la finalidad de generar repercusiones reales en la comunidad discursiva en la que la lingüística se desempeña. De esta manera, se demuestra una complementariedad de dos perspectivas lingüísticas sociales. Mientras que el análisis crítico del discurso ayudó a enfocar nuestra atención en un problema de urgencia social, la Lingüística sistémico-funcional brindó las herramientas para poder acercarnos y tratar de explicar la manera en que se usan los discursos sobre violencia de género en las redes sociales.

Retomar las limitaciones de esta investigación indica el curso de acción de estudios futuros. Se podría ampliar la muestra una vez superada la inexperiencia técnica-metodológica de recopilación de corpus obtenidos de internet, lo cual dará más alcance al enfoque cuantitativo del estudio. Igualmente, otra manera de aproximarse a esta problemática es una propuesta de investigación que explore el potencial de significación desde los tres sistemas de Valoración; o complementando con estudios de tema y rema o transitividad para dar una perspectiva integral de los alcances de la Lingüística sistémico-funcional. Los procedimientos efectuados en el presente estudio pretenden dar pie a otros estudios de corte crítico con perspectiva de género y del estudio del análisis discursivo en redes sociales. •

## Referencias

- Bloor, M., & Bloor, T. (2007). *The practice of critical discourse analysis: An introduction*. Routledge.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2da ed., pp. 67–87). University of California Press.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2010). *Critical discourse analysis in action* (C. Coffin, T. Lillis, & K. O'Halloran, Eds.; pp. 98–111). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *Halliday's Introduction to functional grammar* (3ra ed.). Hodder Arnold.
- Hyland, K., & Paltridge, B. (2011). *Continuum companion to discourse analysis*. Bloomsbury Academic.
- Konnolly, A. (2015). #Activism: Identity, affiliation, and political discourse-making on Twitter. *The Arbutus Review*, 6(1).
- Logi, L., & Zappavigna, M. (2021). A social semiotic perspective on emoji: How emoji and language interact to make meaning in digital messages. *New Media & Society*, 1(25), 146144482110329. <https://doi.org/10.1177/14614448211032965>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause* (2<sup>nd</sup>. ed.). Continuum.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Mautner, G. (2005). Time to Get Wired: Using Web-based Corpora in Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 16(6), 809–828. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926505056661>
- Na'aman, N., Provenza, H., & Montoya, O. (2017). Varying linguistic purposes of emoji in (Twitter) context. *Proceedings of ACL 2017, Student Research Workshop*, 136–141. <https://doi.org/10.18653/v1/p17-3022>

- O'Donnell, M. (2012). Appraisal analysis and the computer. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 65, pp. 115-130.
- Palomino-Manjón, P. (2020). Feminist activism on Twitter. *Journal of Language Aggression and Conflict*. <https://doi.org/10.1075/jlac.00049.pal>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2020). *Información sobre violencia contra las mujeres (Incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1), marzo 2020*. [Conjunto de datos]. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sesnsp/es/articulos/informacion-sobre-violencia-contra-las-mujeres-incidencia-delictiva-y-llamadas-de-emergencia-9-1-1-febrero-2019?idiom=es>
- Sinclair, J.M. (1991) Creación de Corpus en Beneyto, J. V. *Las industrias de la lengua*. Fundación Sánchez-Albornoz (pp. 95-107).
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse studies*. Sage. (pp. 87-121)
- Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: A linguistic perspective on Twitter. *New Media & Society*, 13(5), 788–806. <https://doi.org/10.1177/1461444810385097>
- Zappavigna, M. (2015). *Discourse of twitter and social media: How we use language to create affiliation on the web*. Bloomsbury Academic.

# LA CONSCIENCIA MORFOLÓGICA Y ORTOGRÁFICA DEL SUSTANTIVO EN LA ESCRITURA DE FLE

**Jesús Eduardo Fong Flores**

[fong.eduardo@uabc.edu.mx](mailto:fong.eduardo@uabc.edu.mx)

Universidad Autónoma de Baja California

**Tatiana Estefanía Galván de la Fuente**

[tatiana@uabc.edu.mx](mailto:tatiana@uabc.edu.mx)

Universidad Autónoma de Baja California

**Eyder Gabriel Sima Lozano**

[eyder.sima@uabc.edu.mx](mailto:eyder.sima@uabc.edu.mx)

Universidad Autónoma de Baja California

## Resumen

Este artículo pretende analizar las representaciones del error escrito en el uso de sustantivos desde lo ortográfico y morfológico en francés como lengua extranjera. En la investigación se plantea una descripción basada en el criterio etiológico el cual pretende una explicación del error en función a su tipología interlingüística e intralingüística. Esta investigación de enfoque mixto, de alcance descriptivo, se aborda desde un estudio basado en corpus lingüístico de estudiantes donde surgen muestras auténticas de la producción escrita en FLE de nuestros estudiantes. Para ello, se considera el análisis específico de los sustantivos en función a la frecuencia que aparecen en el corpus. La discusión del análisis presenta la importancia que tiene el promover la reflexión basada en una consciencia por el aprendizaje del francés como lengua extranjera desde lo lingüístico y cultural. Se concluye que es necesario otorgar una revaloración del error en nuestro escenario y propiciar los medios formativos suficientes para promover el aprendizaje de la lengua sobre todo si se pretende una especialización en el campo.

**Palabras clave:** sustantivos, análisis de errores, corpus de estudiantes, tipología, francés.

## Abstract

*This research paper aims to analyze the representation of written errors within the use of nouns in French as a Foreign Language (FFL) from orthographic and morpho-*

*logical perspectives. In order to do so we part from the etiological criteria, which describes errors according to their interlinguistic and intralinguistic typology. The study was conducted with a mixed-methods research design and a descriptive scope, and it is based on a corpus built from authentic written texts produced by students of FFL. The methodology used leads to analyze nouns and their frequency of occurrence within the corpus, and it is followed by a discussion in which the importance of promoting linguistic and cultural conscious learning practices of French as a foreign language is underscored. Hence, the research concludes that it is necessary to grant a reassessment of the error in our scenario, and to promote adequate training means in order to promote French learning, especially if pursuing a degree in foreign language teaching.*

**Keywords:** nouns, error analysis, student corpus, typology, french.

## Introducción

La formación de profesores en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras representa una responsabilidad institucional, pues se procura un espacio educativo que propicie una formación didáctica, pedagógica, cultural y lingüística. No obstante, en una especialización para la enseñanza de una lengua extranjera (LE) se necesita analizar las diversas necesidades académicas y contextuales de nuestros estudiantes en formación a nivel licenciatura. Así será posible determinar una serie de acciones institucionales que permitirán el desarrollo de las competencias y habilidades esperadas en el perfil de egreso del enseñante de lenguas.

Desde la mirada de este estudio, se considera un acercamiento al espacio formativo para reflexionar las condiciones existentes y posibles que propicien una formación en el área de la enseñanza y aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE). En la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, México se forman especialistas en la enseñanza a través del programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas cuya reestructuración (2015-2) planteó la enseñanza de las lenguas extranjeras, es decir, aquellas adicionales al español e inglés. Sin

Recibido el 30 de agosto, 2022 - Aceptado el 16 de octubre, 2022.

duda, queda un largo camino por recorrer y la construcción de propuestas contextualizadas en cuanto a la formación en LE será un aporte valioso para la institución y las futuras proyecciones del programa educativo.

La presente investigación muestra un acercamiento distinto al análisis del error con el objetivo de replantear una consciencia por el aprendizaje de FLE y, desde luego, sugiere una revaloración de las implicaciones formativas para nuestro espacio formativo de enseñantes de lenguas. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo identificar los errores en el uso de ciertos sustantivos desde lo ortográfico y morfológico basados en el criterio etiológico. Este criterio pretende dar una explicación del error en función de su tipología que, en este caso, se hace referencia al error interlingüístico e intralingüístico. Lo anterior será posible mediante la presentación de un extracto de un corpus lingüístico de estudiantes de francés como lengua extranjera compuesta por producciones escritas en los niveles A1 y A2.

### **La revaloración del análisis del error en el aula de FLE**

En la última década han surgido diversas propuestas que persiguen un mejor entendimiento de los errores y su tipología desde el valor lingüístico y cultural, estableciendo que el error deberá entenderse en función al escenario y desde el enfoque que persiga los intereses de una investigación aplicada. Lo importante, ahora, es buscar una redefinición del error contextual que permita visualizarlo como un recurso útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no propiamente desde una percepción limitada que no fomente el aspecto crítico dentro y fuera del aula de FLE. Esta limitación surge debido a que la interpretación del error es un tanto limitada por el profesorado quien, por lo contrario, deberá explorar diversas rutas teóricas y metodológicas que permitan un mejor entendimiento de las causas y del tratamiento del error en la lengua meta. Así, son diversos autores (Bennet, 2010; Ferreira et al., 2014; Granger, 2009; Hunston, 2010) quienes sugieren que ha crecido el interés por las investigaciones que pretenden entender al error desde los estudios basados en corpus lingüístico y, en particular, los estudios enfocados en corpus lingüísticos de estudiantes.

Por lo antes descrito, el análisis de errores basado en corpus de estudiantes se plantea como un medio que permitirá entender el espacio de aprendizaje y ayudará a definir los posibles retos que confrontan nuestros estudiantes en el desarrollo de la lengua meta (Torijano, 2002). Sin duda, se reconoce las implicaciones que tienen este tipo de estudios desde su proceso integral, pues conlleva una serie de pasos minuciosos que deberán considerarse: la definición de objetivos, la documentación, la conformación

del corpus, su análisis y su interpretación; aunque de ello hablaremos más tarde.

En una propuesta basada en el análisis de errores, se identifica el rol que tienen los errores en el comportamiento lingüístico del estudiante y propicia un acercamiento auténtico a las posibles causas de los errores (Alexopoulou, 2005). Es fundamental que se enuncie que este tipo de estudios no sólo sugieren una propuesta cuantitativa, sino que propicia un acercamiento a un enfoque distinto como el enfoque mixto. Ahí surge un primer paso para plantear que el análisis del error permite identificar, definir sus causas y, por ende, sugerir posibles rutas para el tratamiento de los errores en la producción de la lengua. Es una realidad para todos, tanto docentes como estudiantes, que los errores están presentes en el desarrollo de la lengua meta pero, se considera una responsabilidad colectiva el identificar las causas o factores que propician su protagonismo. Es por tanto que la función del error se debe esclarecer para el profesorado quien se reconoce como el mediador en el aprendizaje y quien propicia un acercamiento a la lengua meta.

Desde tiempo atrás se empezó a reconocer que los errores figuraban como un recurso que ponía en evidencia la producción auténtica de la lengua y que mostraba que los errores no eran provocados por una estrategia de comunicación consciente (Corder, 1967; Faerch y Kasper, 1986). Esto nos lleva a cuestionar el porqué surgen los distintos errores en la producción de la lengua cuando, por ejemplo, el *input* del profesorado es idóneo y se presentan buenas prácticas que favorecen el desarrollo de la lengua. Lo lógico se plantea desde el hecho que a pesar de las acciones que se implementen en el aula, por parte del profesorado desde su *input o intake*, el error tendrá una participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al ser inevitable la incidencia en el error en el aprendizaje es necesario proponer una concientización lingüística desde un proceso integral que conlleve tanto prácticas autónomas como autoregulatorias. Así el estudiante tendrá el interés y las motivaciones suficientes para desarrollar una comprensión de la lengua fuera y dentro del aula, y será capaz de entender cuáles son los elementos que aún deberá desarrollar para lograr una competencia específica.

En los escenarios formales de la enseñanza y aprendizaje, Dermitas y Gümüs (2009), plantean que con la introducción del enfoque comunicativo y la redefinición de la postura didáctica de las lenguas surge una comprensión objetiva sobre las competencias esperadas en la lengua meta. Uno de los retos sustanciales para el profesorado es saber limitar los intereses de cada competencia sea receptiva o de producción, pero, aún más importante, es la estandarización los niveles de dominio de la lengua pues resultó en un facilitador para la definición de criterios de

evaluación. Esto permite hacer una reflexión del proceso de aprendizaje para sustentar una revaloración del error donde se defina en qué es comprensible que el estudiante cometa alguna falta en la lengua y en qué requerirá de una intervención pronta para evitar aspectos como la fosilización (Han, 2013; Han y Tarone, 2014).

Maggioni (2010) propone que en el aprendizaje es común que se presenten diversas dificultades en el desarrollo lingüístico e indica que las referencias como estrategia de aprendizaje pueden propiciar una interferencia lingüística. Este tipo de estrategias propias del estudiante, y evidentes en el contexto plurilingüe, pone en evidencia algunas representaciones del error que deberán observarse para tener un mejor entendimiento.

Para ello, las aportaciones más relevantes en el campo surgen en Selinker y Gass (2008), quienes observaban al error como una condición lingüística particular que se da inevitablemente en el aprendizaje. Los autores sugieren que este error debe entenderse desde su tipología y a razón de la competencia escrita u oral esperada por parte del estudiante de LE. Esto lleva, por siguiente, a que el profesorado comprenda que los errores tienen una explicación particular la cual deberá abordarse desde un orden situado.

De esta forma es que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001) ofrece un medio que permite una comprensión sobre las distintas competencias y habilidades a partir de ciertos descriptores y niveles específicos (usuario básico, usuario independiente, y usuario competente). Sin duda, el papel que juega el MCER en la sustentación del error es un beneficio para el enseñante de lenguas quien deberá de entender cada aspecto del documento pues en ocasiones la evaluación resulta subjetiva. En definitiva, la comprensión de estos elementos permite al profesorado diseñar las diversas propuestas didácticas que favorecerán el aprendizaje y, a su vez, sugiere una visión más asertiva sobre la evaluación y el tratamiento del error en la lengua meta.

### **Reflexiones de la producción escrita, el criterio etiológico y tipología del error**

Uno de los retos que enfrenta el profesorado de lenguas, respecto al error, es la propia conceptualización pues su definición tiende a ser amplia. Desde este estudio se entiende al error como la recepción y producción limitada de las reglas y normas en una lengua meta donde su interpretación requerirá de una tipología específica. Por ello, e independientemente del aspecto tipológico, el error también deberá explorarse en relación con implicaciones didácticas y pedagógicas.

Así, Corder (1967) sugería que los errores muestran un acercamiento a la competencia en tránsito del

alumno el cual comunicará a pesar de las faltas que pueda cometer en la producción de la lengua siendo un recurso estratégico hacia la comunicación. Sin embargo, el aspecto interesante en cuanto al error es su identificación, por un lado, pero requerirá de una explicación sustancial que explore sus posibles causas. Al respecto, surge para este texto la noción del criterio etiológico que, descrito en Alexopoulos (2005), se reconoce como la etapa de la explicación del error en función a una tipología particular.

En la competencia de producción escrita (PE) se presentan, desde luego, diversos recursos lingüísticos como son las palabras, las frases u oraciones que de manera integral conforman un mensaje. Dicho de otro modo, en una PE el estudiante deberá dar uso correcto de estos aspectos lingüísticos (reglas y normas) a partir una concientización lingüística que se requiere integrar en el aprendizaje. Cabe resaltar que en la comprensión de los aspectos funcionales de la lengua existe un proceso el cual se desarrolla paulatinamente e innegablemente los estudiantes cometerán omisiones a la regla; véase con un proceso natural en el aprendizaje. Esto se hace evidente al identificar errores que surgen por diversos factores como el escenario de aprendizaje, el repertorio lingüístico del estudiante y otros factores internos o externos que deben ponerse sobre la mesa.

En un punto estratégico se entiende que la producción escrita, en el aula de FLE, resulta en un producto semidirigido y centrado en los propósitos establecidos por el profesor y los objetivos de aprendizaje del programa. Es decir, esta surge desde la asignación o tarea que plantea el profesorado con el objetivo de sugerir de manera explícita o implícita que el estudiante produzca la lengua meta. Basados en este hecho, se plantea una producción escrita exitosa cuando la enunciación lingüística, social y cultural se combinan de manera adecuada. No obstante, la realidad puede ser otra y por ello, tendría que sugerirse un acercamiento integral a la producción de la lengua, es decir, desde su proceso o composición del texto (Brookes y Grundy, 1998).

El rol que tiene el desarrollo lingüístico en la redacción del texto surge bajo los intereses de un programa estructurado donde el profesorado dará continuidad y seguimiento al desarrollo de las competencias de la lengua meta. En tal sentido el docente desarrolla o propone una asignación o tarea específica que proyecta el cumplimiento de un programa institucional y lineal que favorecerá el desarrollo lingüístico. Así, el docente en esta planeación requiere un mejor entendimiento del nivel, el conocimiento previo, y los objetivos de la asignación, entre otros elementos de tipo lingüístico o sociolingüístico. Por ende, una asignación específica y delimitada permitirá que se cumplan con las metas planteadas, aunque, una tarea generalizada o sin considerar diversos factores que implican la

redacción haría que la competencia a desarrollar sea compleja. Así, en la incursión al desarrollo de la producción escrita, el profesorado debe concientizar que la actividad puede representar un punto complejo para el estudiante pues requerirá tiempo para consolidar una base lingüística en la lengua meta.

En lo general, la producción escrita como parte del acto esencial de la comunicación representa un conjunto de elementos lingüísticos, sociolingüísticos y culturales que se desarrollan con el fin de transmitir un mensaje. En este acto de comunicación, el profesorado deberá considerar una serie de estrategias que se fundamentan en el aspecto metodológico y que consideran como un elemento medular el elemento lingüístico a razón del nivel esperado del estudiante. Bajo esta consideración, se pretende que el estudiante sea capaz de comprender cuál es el rol que tienen las diversas categorías lingüísticas, los tiempos verbales u otros elementos que deberá aprender en una LE. Sin duda, el aspecto comunicativo en una lengua extranjera representa una tarea complicada para el alumno pues requerirá de una práctica continua y una exposición a la lengua en cuestión. De ahí que el docente deberá establecer diversas actividades que promuevan la comunicación desde el enfoque o método que considere pero, sin omitir, la función que tiene el aspecto lingüístico. Así será posible que surja un proceso de comunicación que se adhiera a los contextos e intereses de un programa de formación.

Como se afirmó anteriormente, esta propuesta respecto a la redacción y las competencias esperadas en el aprendizaje de la lengua extranjera se sustentan bajo lo que sugiere el MCER (2001). Por mencionar, en un nivel A1 comprende y utiliza recursos de la vida cotidiana; en un nivel A2 comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de experiencia. Cual sea en nivel de la lengua algo que debe quedar claro es que aún definiendo los objetivos específicos para cada competencia y desde el diseño de las actividades o tareas propuestas por el docente, el error se integrará como un elemento normal.

Es importante ser claros que en una producción escrita son diversos los factores que se presentarán y que en su realización surgirán posibles errores o faltas que deberán propiciar la reflexión de ambos actores. De ahí que Flower y Hayes (1980) sugerían que la producción escrita representa un proceso crítico y analítico que deberá, inicialmente, fomentarse desde la perspectiva del estudiante. Es decir, que el proceso y desarrollo de la lengua desde sus inicios se realice de manera consiente y bajo un razonamiento que los sistemas lingüísticos son distintos independientemente de sus rasgos o similitudes; por mencionar el español y el francés. Así, podemos indicar que la producción escrita figura dentro del acto comunicativo, pero, para

ello, no se puede separar la implicación lingüística donde el estudiante entienda a la lengua meta como un recurso independiente y diferente a su lengua materna. Levenston y Blum (1977) consideran que los estudiantes en una etapa inicial o temprana de su aprendizaje parten de la suposición que la lengua materna tiene cierta equivalencia lingüística en la lengua meta. Lo sugerido por los autores expresan un punto de partida para este estudio y para la socialización del aprendizaje en nuestro contexto ya que es común que los estudiantes recurran a estrategias de referencias lingüísticas para poder producir en una LE. El punto de vista descrito por los autores nos da un referente interesante pues los errores están presentes en el aprendizaje y, por naturaleza, sugieren una iniciación a la reflexión por parte del profesorado. De esta visión, se entiende que algunos errores serán permitidos pues son dependientes del nivel que cursa el estudiante, es decir, que hay un aprendizaje aún en proceso sin olvidar que siempre se requerirá de un tratamiento del error en particular.

Lo descrito hasta ahora hace evidente que el desarrollo de una lengua es dependiente de la participación de estudiantes, de profesores, y del ambiente en el cual se desarrolla el aprendizaje. Es por ello que en esta escena el error también participará de manera integrada y que su presencia resultará en algo permanente o temporal. En consecuencia y con el interés de sugerir un tratamiento al error es que surge la noción del criterio etiológico el cual plantea la necesidad de explicar el error más allá de su identificación general. Para algunos autores (Alexopoulou, 2005; Vázquez, 1991) este criterio consiste en ampliar el panorama respecto al error pues se pretende que el profesorado analice y defina las causas por las que se origina y así resulte factible el proponer un posible tratamiento didáctico, pedagógico y posiblemente institucional.

Con este propósito se observa que su interpretación puede dirigirse desde distintos criterios o alternativas de interpretación del error como son el criterio lingüístico, un criterio pedagógico, un criterio comunicativo, o como mencionamos el criterio etiológico.

Este último criterio representa una explicación del error y sus posibles causas que dependen del contexto y de los intereses investigativos. Por ello, en el marco del criterio etiológico surge la siguiente tipología del error: errores interlingüísticos e intralingüísticos. En un primer momento, se encuentra que los errores interlingüísticos (Corder, 1967; Santos, 2002) se asocian por la interferencia lingüística o presencia del repertorio de la lengua materna u otras lenguas adicionales del estudiante. Para esclarecer este punto, en nuestro escenario formativo el futuro enseñante de lenguas tiene, en mayoría, como lengua materna el español y como lengua de formación especializada el in-



glés, por lo que al momento de producir el francés recurre a ciertos elementos lingüísticos de estas lenguas próximas. Dentro de este orden tipológico se consideran los errores intralingüísticos (Ellis, 1985; Richards, 2006; Whitley, 2004) que se reflejan en las omisiones, desviaciones o generalizaciones en el uso del recurso lingüístico para producir en la lengua meta.

Recapitulando sobre este acercamiento, podemos reflexionar que la presencia de los errores se hará notar en la producción de la lengua extranjera por parte del estudiante y que, desde el aspecto analítico, es necesario que el docente reinterprete los procesos de aprendizaje y redefine el valor del error en la enseñanza. De ahí surge la necesidad de sugerir una tipología del error y que esta se fundamente desde un criterio particular mediante el cual se logrará tener una revisión del error desde su conceptualización hacia la práctica.

En este estudio se plantea, entonces, la necesidad de sugerir un acercamiento al error, desde su tipología y criterio, a partir de un estudio basado en corpus lingüístico de estudiantes o aprendices que sugieran evidencias auténticas de la lengua extranjera.

### Una mirada al corpus lingüístico de estudiantes de FLE

La lingüística de corpus (LC) sugiere un enfoque que en la actualidad replantea su alcance en las diversas líneas de generación y aplicación del conocimiento. En particular se nota en los últimos años el acercamiento a este tipo de enfoques hacia el estudio del lenguaje aplicado a los contextos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La lingüística de corpus tiene sus antecedentes históricos en la cual se documenta sus inicios a partir de un corpus que carecía de un proceso sistematizado. McEnery y Hardie (2013) planteaban que la LC temprana se situaba en un análisis básico y limitado el cual representó un reto debido al desarrollo tecnológico. Este acercamiento a la lingüística de corpus se sitúa desde sus principales precursores que plantearon un esquema de análisis y descripción particular que se redefine hoy en día (Käding, 1897; Palmer, 1933; Fries y Traver, 1940; Bongers, 1947; Fries, 1952; West, 1953).

McEnery y Wilson (2001) sugieren que la lingüística de corpus surge como una colección amplia de registros de la lengua que se somete a un análisis lingüístico en particular. Este acercamiento al análisis, por naturaleza, es dependiente de los intereses específicos que propician un estudio del lenguaje y su aplicación en los diversos escenarios sociolingüísticos. Se entiende, de tal forma, que un corpus lingüístico es la colección de recursos lingüísticos orales o escritos que son sujetos a un análisis de los datos desde una metodología en particular (Crystal, 2012; Jensen, 2014; Katayama, 2007).

Al ser una colección de elementos lingüísticos, este pasa por una selección y criterios específicos para su conformación y posible análisis. Dentro de los criterios básicos para la conformación del corpus lingüístico se considera, planteado en Granger (1996), dos elementos medulares: la identificación de la lengua (género, tema, tecnicismo) y los participantes (edad, género, lenguas, contextos). Así vemos que el corpus lingüístico inicia desde la recolección de los datos, orales o escritos, para su procesamiento en los cuales se busca encontrar elementos particulares que se dirigen a un estudio basado en los fines investigativos. Sin duda, el hablar de corpus lingüístico resulta un escenario amplio pues existen diferentes tipos de corpus: un corpus generalizado, un corpus histórico, un corpus paralelo, un corpus de monitoreo o un corpus de aprendices (Bennet et al., 2010).

Ciertamente el corpus de aprendices o de estudiantes ha tenido un protagonismo en los últimos años pues, tal como lo mencionan Ferreira y Elejalde (2017), la metodología basada en la lingüística de corpus de aprendices cobra un interés en el campo de las lenguas. Las autoras reconocen que este interés se debe al criterio de asumir el uso de la lengua desde contextos reales donde el investigador/profesor puede tener acceso a colecciones orales o escritas. De ahí que el presente estudio pretende un acercamiento basado en corpus de estudiantes el cual persigue una aproximación al análisis de errores situado en la tipología interlingüística e intralingüística. No obstante, antes de iniciar con el análisis es necesario plantear que esto será posible una vez que el corpus esté en las condiciones necesarias para realizar el análisis. Para hacer esto posible es fundamental que esta identificación del error surja desde un etiquetado específico tal y como sugiere Bennett et al. (2010, p.22):

*When a corpus is tagged, each word included in the corpus has a marker added to it that gives additional information. Often, tags are part of speech markers, enabling users of corpora to search not only for specific words, but also for specific words used as a particular part of speech.*

En conjunto se define, entonces, que el corpus de estudiantes basado en la recolección de evidencias auténticas del desarrollo de la lengua es un recurso que debería explorarse desde un enfoque aplicado a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Sin duda, la conformación del corpus es un punto de partida pues se requiere plantear que el entendimiento de los datos basado en la LC analiza las diversas propiedades lingüísticas que utilizan los estudiantes la lengua meta. Este acercamiento y entendimiento a

los corpus de estudiantes son una aportación significativa y, aun, un punto pendiente en la disciplina de la enseñanza de lenguas aplicada en nuestro contexto. Llegado a este punto no podemos dejar de lado una cuestión pues se considera que la construcción de un corpus y su análisis desde cualquier propuesta representa un reto para el investigador (Pendar y Chapelle, 2008). Lo anterior debido a que el análisis requiere de una postura reflexiva que demandará el escenario del cual surgen los datos pues sus variantes resultarán particulares.

Si bien es cierto los datos que sugiera el corpus lingüístico de estudiantes conformado están sujetos a las intenciones que se procuren en una investigación, se observa la posibilidad de diversificar el acercamiento a los datos. Por mencionar se puede abordar un estudio desde lo morfológico, lo morfosintáctico u otras estrategias de análisis que quedan a criterio del investigador.

## Metodología

### Formación del corpus de producciones escritas

Esta investigación desde el enfoque mixto y de alcance descriptivo se fundamenta en una propuesta basada en un corpus lingüístico de estudiantes de FLE. Con el fin de llevar a cabo el estudio sobre las representaciones del error en el uso de algunos sustantivos desde lo ortográfico y morfológico, se conformó un corpus de 188 producciones escritas en francés como lengua extranjera del nivel A1 (correspondiente a 25 actividades) y 171 para el nivel A2 (correspondiente a 29 actividades). Las producciones escritas recuperadas durante un plano temporal específico provienen de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas que estuvieran matriculados en los cursos de francés en el centro de lenguas adscrito a la institución.

La recolección representó un proceso minucioso y de depuración pues el tratamiento del corpus y sus intenciones eran muy específicas. La intención fue documentar específicamente las competencias de los estudiantes que se forman como especialistas en el campo profesional de la enseñanza para tener una visión más clara sobre el desarrollo de la lengua francófona en su formación universitaria. Por consiguiente el perfil de los estudiantes considerado para la conformación del corpus fue: ser estudiantes matriculados en el programa de licenciatura, ser nativo hablantes del español, y contar con inglés como segunda de lengua desde su formación.

Esta delimitación de la población surge a razón del escenario fronterizo en el que nos encontramos, pues en nuestro contexto se cuenta con estudiantes nativo hablantes del inglés que, ciertamente, para futuras investigaciones se podría socializar cómo interactúan las lenguas cuando existe un mayor dominio lingüístico del inglés. Contrario

al interés y orden de este estudio que pretende un acercamiento al español como lengua materna de los participantes e inglés al ser una lengua de especialización.

Una vez conformado el corpus se logró documentar el uso de diversos recursos lingüísticos los cuales se clasificaron en función a las categorías gramaticales. El corpus comprende 34,125 palabras (A1), 35,866 palabras (A2), aunque, en el marco de este artículo sólo se consideró socializar el uso de los sustantivos. Al respecto y después de una revisión de los datos procesados con la plataforma *Sketch Engine* se documentaron 2,743 sustantivos con una frecuencia de 9,290 (A1) y 2,293 con una frecuencia de 9,272.

### Procedimiento del análisis tipológico

El procedimiento que se consideró para el análisis en este estudio fue el siguiente: en primer lugar se dio lectura a las diversas producciones escritas para identificar los errores en función de la categoría gramatical del sustantivo (adecuación morfológica y ortográfica). Una vez identificados los diversos sustantivos se clasificaron los errores en función a la tipología considerada en este estudio. En un primer momento se indagaron los errores que tenían un acercamiento a los errores interlingüísticos los cuales surgen a razón de la interferencia lingüística de una lengua próxima. Además se consideraron los errores bajo la tipología intralingüística que refieren a los errores asociados con desviaciones, generalización u omisiones en el uso de los sustantivos. Una vez descrito el acercamiento tipológico se pasó a la explicación de los errores tal y como sugieren las bases del criterio etiológico.

### Análisis y resultados

El Corpus de Aprendices de Francés como Lengua Extranjera forma parte de una investigación más amplia en donde se exploran las diversas categorías gramaticales y distintas tipologías del error. En este espacio se documentarán y mostrarán algunos de los ejemplos de sustantivos que reflejan incidencias en el error interlingüístico e intralingüístico, este acercamiento al error se da a partir del criterio etiológico el cual se sugiere a partir de la propuesta de diversos autores (Alexopoulou, 2006; Vázquez, 1991). Por lo que respecta a la tipología del error, sin duda, existen diversas propuestas pero, en este espacio se refiere a aquellos errores que surgen por una interferencia con el español e inglés para documentar si existe algún conflicto entre el repertorio lingüístico del estudiante en formación. Por otra parte, se consideran otros errores que sugieren desviaciones, generalizaciones u omisiones a las reglas en la producción escrita de FLE que sugieren una posible falta de concientización lingüística.

**Tabla 1.** Entendimiento de errores por interferencia.

Extracto del corpus	Sustantivo	Causa
* je vais aller connaître bien la <i>cultura</i> de ce pays	Culture (nf)	Interferencia con LM
* Je vais être <i>profesor</i> de langue étranger dans le futur.	Professeur (nm)	Interferencia con LM
* Bien, aujourd’hui, nous allons cuisiner “ <i>cookies</i> au chocolat”.	Biscuits (nm)	Interferencia con SL
* comme la petit fille de la tele que est apparu dans le <i>show</i> de Laura	Spectacle (nm)	Interferencia con SL
* Nous parlons des filles et de nos <i>project</i> de la vie.	Projet (nm)	Interferencia con SL
* ils realisais l’ <i>investigacion</i> d’impacte, quand les temoins avions partí de la-bas.	Investigation (nf)	Interferencia con LM

### Representaciones del error interlingüístico e intralingüístico en el nivel A1

En lo que concierne al nivel A1 en el uso de los sustantivos, vemos muestras de errores que apuntan notoriamente una iniciación al aprendizaje de FLE. Como se mencionó a inicios del trabajo, indiscutiblemente, se harán presentes algunos errores que ponen en evidencia un aprendizaje temprano de la lengua extranjera y que aún los estudiantes tienen diversos elementos reflexionar. En primer momento, se presenta la evidencia global de los errores en el uso de ciertos sustantivos en función a la tipología antes descrita que se identifican 101 errores que se ilustran porcentualmente en la figura 1.

**Figura 1.** Distribución de los errores A1.

Se halló el uso de sustantivos en francés lengua extranjera que presencian una tipología interlingüística, es decir, son errores que se derivan de la influencia de las lenguas próximas (un sistema próximo e intermedio) del repertorio lingüístico del individuo. Para simplificar la presentación de los datos se muestran a continuación algunas evidencias. Se identifica que el estudiante recurre algunas evidencias del español, su lengua materna (LM), como el

caso del sustantivo *investigación* (*recherche*) o *profesor* (*professeur*). En lo que concierne a otras lenguas se observan evidencias del inglés (SL) descritos en los ejemplos: *leader* (*chef*), *cookies* (*biscuits*), *show* (*spectacle*) *mamám* (*mère*), *Food* (*nourriture*). En la Tabla 1, se muestran algunos extractos del corpus conformado y que reflejan un entendimiento de los errores por interferencia.

Respecto a los errores intralingüísticos predominantes en el corpus vemos la presencia de algunos ejemplos que surgen por una generalización u omisión a la conformación de la palabra: *capitele* (*capital*), *norriture* (*nourriture*), *element* (*élément*), *personn* (*personne*), *mere* (*mère*), *professer* (*professeur*), *meteo* (*météo*), *persone* (*personne*). En complemento se sugieren los extractos que sugieren esta tipología intralingüística (ver Tabla 2).

Con base en los datos recuperados, se presentan las siguientes observaciones en cuanto a la descripción del error basado en el criterio etiológico. En primer lugar, los errores interlingüísticos surgen a partir de la presencia de diversos errores que tiene una influencia con las lenguas próximas sea español o inglés. Es claro que en un nivel inicial y, sobre todo, desde el escenario formativo de los participantes, la influencia de la lengua próxima estará presente. En este caso sería importante asentar las bases para que el estudiante reflexione el uso de los recursos lingüísticos pues deberá separar el uso de sustantivos a como lo plantearía en español o inglés. Se entiende que en una etapa temprana del aprendizaje surgirá la presencia de algunas evidencias de errores por interferencia lingüística derivado de esta estrategia por parte del estudiante. Sin embargo, habrá que considerar posibles estrategias que favorezcan la concientización y comprensión del elemento para evitar una fosilización.

Los errores intralingüísticos en una etapa temprana también demandan un acercamiento respectivo, pues entendemos que el estudiante procurará comunicar a pesar de los errores que pueda cometer de manera consciente o inconsciente. Es decir, en algunos de los ejemplos vemos que los estudiantes logran identificar la forma base del sustantivo, pero omiten alguna vocal o consonante u,

**Tabla 2.** Tipología Intralingüística.

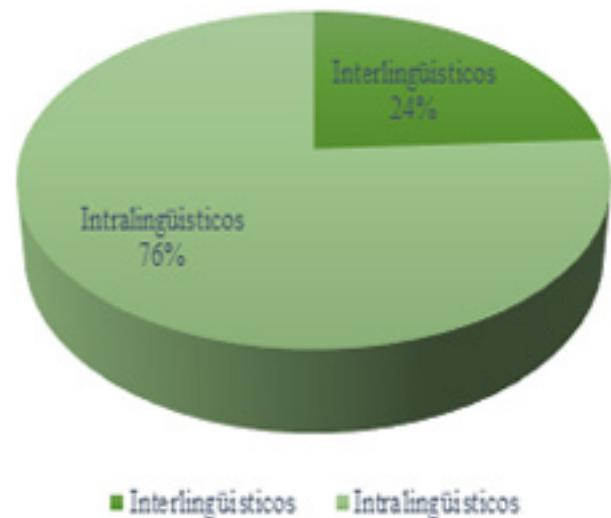
Extracto del corpus	Sustantivo	Causa
* je veux un <i>café</i> s'il vous plait.	Café (nm)	Omisión del acento en la terminación de la palabra (aigu)
* Il est un <i>élément</i> clé	Élément (nm)	Omisión del acento (aigu) en las primeras dos vocales
* c'est ma <i>mere</i> , c'était une personne très actif,	Mère (nf)	Omisión del acento (grave) en la primera vocal
* Ma <i>mere</i> toujours me aide, elle est intelligente et tolerante.	Mère (nf)	Omisión del acento (grave) en la primera vocal
* J'aime être un <i>professer</i> de langues.	Professeur (nm)	Omisión de la vocal (u) en la conformación del sustantivo
* Je vais marcher tous les matins: Ici, la <i>meteo</i> est magnifique tojours	Météo (nf)	Omisión del acento (aigu) en las vocales (e)
* La <i>gastronomique</i> de Marseille se constitue considérablement important	Gastronomie (nf)	Generalización en la conformación del sustantivo
* Mon revê est être un <i>persone</i> réussi	Personne (nf)	Omisión de la consonante (n)

como otros casos, no incorporan los acentos (*grave*, *aigu*, *circonflex*). Esto es interesante, sobre todo en el uso de los acentos, pues en francés existen variaciones muy notables con respecto a su lengua materna, las cuales resultan ser un aspecto complejo para los estudiantes de FLE.

### Representaciones del error interlingüístico e intralingüístico en el nivel A2

Luego de mostrar los datos correspondientes al nivel A1, se presentan los errores en el uso de sustantivos en FLE para el nivel A2. Ciertamente en un nivel de dominio superior de la lengua es posible que los errores, hasta cierto punto, sean menores a como surgen en el umbral o iniciación a la lengua meta. De ahí que se identificaron 54 errores en el uso de sustantivos, lo que pone en evidencia que en el tránsito a un nivel superior, los alumnos logran desarrollar una conciencia lingüística por el aprendizaje.

En este nivel se presenta un menor índice de errores desde la tipología interlingüística y eso sugiere un mayor logro en la concientización metalingüística. Lo cual pone sobre la mesa que el estudiante comprende a la lengua meta de manera independiente y esto favorece la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje. No obstante, en los datos recuperados resultan algunos ejemplos etiquetados como errores interlingüísticos: *asignature* (*matière*), *espanol* (*espagnol*), *band* (*bande*), *exchange* (*échange*), *car* (*voiture*), *investigacion* (*recherche*), *cultural* (*culture*). En cuanto a las evidencias del error interlingüístico se extraen, ahora, algunas oraciones del nivel A2.

**Figura 2.** Distribución de los errores A2

La presencia predominante en los errores recae, como en la sección anterior, en los errores intralingüísticos (ver Tabla 3). Respecto a los ejemplos vemos las siguientes pruebas que sugieren generalizaciones y omisiones en el desarrollo de la lengua: *amoure* (*amour*), *chance* (*chance*), *avancer* (*progression*), *unersité* (*université*), *sante* (*santé*), *gouvernement* (*gouvernement*), *chanteurese* (*chanteuse*), *pére* (*père*). En un acercamiento predominante se expresan las siguientes oraciones que se relacionan con el error intralingüístico (ver Tabla 4).

**Tabla 3.** Evidencias del error interlingüístico

Extracto del corpus	Sustantivo	Causa
* cours d'espagnol et d'anglais dans une école privé	Espagnol (nm)	Interferencia con LM
* J'ai connu une <i>cultural</i> différente	Culture (nf)	Interferencia con LM
* Je pars en <i>exchange</i> la semaine prochaine	Échange (nm)	Interferencia con SL
* Afin d'avoir un bonne <i>exchange</i> est recommandé que les jeunes vivent	Échange (nm)	Interferencia con SL
* Aujourd'hui l'opportunité de participer dans un <i>exchange</i> étranger est devenue une pratique très courante	Échange (nm)	Interferencia con SL
* Si J'étais <i>president</i> je pense qu'il ne changerait pas beaucoup	Président (nm)	Interferencia con SL

**Tabla 4.** Error intralingual

Extracto del corpus	Sustantivo	Causa
* le jour de l'amour et de la amitié	Amour (nm)	Generalización en el uso de la vocal (e) en la terminación del sustantivo
* La chance de ma vie	Chance (nf)	Generalización en el uso de las consonantes basadas en distinción de sonidos (c) (s)
* un propre développe de la sante	Santé (nf)	Omisión del acento (aigu) en la terminación de la vocal
* tu cherches autre choix et leu pour travail.	Lieu (nm)	Omisión de la vocal (i)

En esta segunda instancia se hace notar que los errores en el nivel A2 se reducen significativamente pero que aún se hacen presentes ambas tipologías del error. Los casos que se documentan ponen en evidencia que sí existe un acercamiento a las lenguas próximas en algunos sustantivos y, en algunos de ellos, como el caso de “*president*” pudieron reconocerse en ambas tipologías pero se consideró como un error por interferencia. La mayor presencia de errores destaca en los intralingüísticos donde se identifica que los estudiantes continúan con algunas omisiones o generalizaciones. Este tipo de errores en un nivel más avanzado como el A2, a diferencia del nivel A1, puede atribuirse no sólo a errores que surgen desde el comportamiento lingüístico sino también errores extralingüísticos como son: el tiempo que tiene el estudiante para realización del texto y otros aspectos que surgen en la redacción del mismo.

### Conclusiones

A partir de la conformación del Corpus Lingüístico de Estudiantes de Francés como Lengua Extranjera se documentaron errores en el uso de ciertos sustantivos a partir de la tipología interlingüística e intralingüística. Mediante el acercamiento al criterio etiológico se describen los diversos errores identificados y se socializan sus posibles causas las cuales ponen en evidencia el desarrollo y contacto con la lengua francófona.

Lo más notable de los hallazgos es la presencia de errores por interferencia lingüística que surge por la presencia de las lenguas próximas que forman parte del repertorio lingüístico del perfil del estudiante considerado en el estudio (español e inglés). Este tipo de errores se presenta particularmente en el umbral del aprendizaje (A1) cuando el estudiante inicia sus estudios de la lengua y apenas está por concientizar diversos aspectos lingüísticos. A pesar de ello, se reconoce que esta intención comunicativa es el resultado de un punto estratégico, ya que el estudiante considera que el sustantivo puede plantearse desde la referencia que hace con su lengua materna o segunda; aunque el resultado es un punto intermedio entre ambas lenguas. Este tipo de errores representa para el profesorado una condición común, en el contexto, pues el estudiante lo interpreta como algo natural y posible pero resulta en una producción errónea de la lengua. La presencia de estos errores interlingüísticos sugiere que el docente debe promover en y fuera del aula una conciencia metalingüística donde el estudiante sea capaz de distinguir los sistemas lingüísticos que conoce. Por lo contrario, en un grado más avanzado como el nivel A2 la muestra de este tipo de error es menor y se atribuye a que el estudiante, precisamente, comprende las implicaciones lingüísticas de la lengua meta.

En concordancia con la evidencia de errores intralingüísticos en el sustantivo se socializaron aquellos errores que tenían muestras en la omisión de acentos, ausencias

en algunas consonantes o vocales, o la formulación de una palabra que tendía a generalizarse por parte del estudiante. Los errores en esta tipología intralingüística aluden que los estudiantes logran separar las lenguas próximas de la lengua meta pero aun requieren consolidar estos aspectos básicos de la lengua. Por ello, resulta necesario que en las buenas prácticas del profesorado se integre el desarrollo de una conciencia metacognitiva y así promover actos reflexivos sobre el tratamiento del error.

En definitiva, se reconoce que el error coexiste en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero el reto es convertirlo en un recurso estratégico que propicie competencias autónomas y autorreguladas. En este sentido, se deja de lado una postura tradicionalista del error al tratar de identificar la raíz del error y sus factores con una visión dirigida a su tratamiento (Boyer, 2010; Granger, 2003; Hendrickson, 1978; Johansson, 1973; Katayama, 2007).

El error representa un elemento funcional y su interpretación e intención dependerá de los intereses que sugiera el espacio formativo. Consideramos que la perspectiva del error, entonces, en nuestro espacio educativo implica una responsabilidad colectiva pues el interés principal es formar especialistas en el campo de las lenguas.

Aunado a ello, se hace presente una motivación más pues el estudiante requiere acreditar una tercera lengua con fines de titulación pero, si no se otorga un acercamiento a las competencias de nuestros estudiantes difícilmente se logra un desarrollo en la lengua extranjera y, en consecuencia, el considerar una especialización en el área de FLE resultaría un proceso que deberá revalorarse.

Se considera que este acercamiento al error, su definición y su tratamiento puede resultar beneficioso para nuestro espacio formativo, pues se define cómo interactúan las lenguas en el contexto educativo. En particular, desde el hecho que el error tiene que estar en paralelo con las posibles rutas de intervención que favorezcan el desarrollo de la lengua francófona. Sin duda, es necesario mencionar que estas generalizaciones no propiciarán un cambio inmediato pero sí permite proyectar que el estudiante que se pretenda especializar en la enseñanza de FLE requerirá de una formación integral y transversal que sugiera la construcción de cimientos lingüísticos básicos (A1-A2) los cuales, posteriormente, serán obligatorios para sustentar una especialización que es factible, siempre y cuando los intereses formativos atiendan estas reflexiones. •

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (41), 101-125. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2005.41.640>.
- Bennett, G. R. (2010). Using corpora in the language learning classroom. *Corpus linguistics for teachers* (Vol. 10). Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Brookes, A., y Grundy, P. (1998). *Beginning to write: Writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge University Press.
- 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.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Demirtaş, L., y Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 1 (2), 125-138.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Faerch, C., y Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, 49 (1), 49-65.
- Ferreira, A., Elejalde, J., y Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista signos*, 47(86), 385-411.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO journal*, 465-480. <http://www.jstor.org/stable/24157525>
- Jensen, K. E. (2014). Linguistics in the digital humanities:(computational) corpus linguistics. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 30(57), 115-134. <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v30i57.15968>

- Han, Z. (2013). Forty years later: Updating the fossilization hypothesis. *Language Teaching*, 46(2), 133-171.
- Han, Z., y Tarone, E. (Eds.). (2014). *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39). John Benjamins Publishing Company.
- Hunston, S. (2010). How can a corpus be used to explore patterns? En *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 152-166). Routledge.
- Katayama, A. (2007). Students' perceptions of oral error correction. *Japanese Language and Literature*, 41(1), 61-92. <http://www.jstor.org/stable/30198022>
- Levenston, E. A., y Blum, S. (1977). Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners. The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy. En Levenston, E. y Blum, S. (Eds). *Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchatel*.
- Maggioni, V. (2010): L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera". *Italiano LinguaDue*, 2 (1), 17-34. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/628>
- Pendar, N., y Chapelle, C. A. (2008). Investigating the promise of learner corpora: Methodological issues. *CALICO journal*, 25(2), 189-206.
- Richards, J. C. (2006). Developing classroom speaking activities: From theory to practice. *RELC Journal*, 28(2), 3-9
- Santos, M. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Selinker, L., y Gass, S. (2008). *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Torijano, J. A. (2014). El análisis de errores de estudiantes lusófonos sobre los verbos españoles (I): presente y futuro. *Revista Española de Lingüística*, 44(1), 145-178.
- Whitley, S. (2004). Lexical errors and the acquisition of derivational morphology in Spanish. *Hispania*, 87 (1), pp. 163-172. <https://doi.org/10.2307/20063018>.

# PRAGMATICS OF SECOND-LANGUAGE SMALL TALK: INVESTMENT, LISTENERSHIP AND 'VOICED' POSITIONALITY

Gerrard Mugford

[gerrardmugford@gmail.com](mailto:gerrardmugford@gmail.com)

Universidad de Guadalajara

Jorge Enrique Guerrero Jiménez

[jorge.guerrero4047@alumnos.udg.mx](mailto:jorge.guerrero4047@alumnos.udg.mx)

Universidad de Guadalajara

Isaac Rubio Michel

[isaac.rubio3869@alumnos.udg.mx](mailto:isaac.rubio3869@alumnos.udg.mx)

Universidad de Guadalajara

## Abstract

Small talk (or phatic communion) is all too often seen as a perfunctory means for engaging in more important talk and consequently is often treated superficially in foreign language teaching. In this article, we argue that small talk is more than a steppingstone to more serious transactional interaction since it provides a well-trodden exploratory that allows foreign-language users to engage in more dynamic, meaningful and relational talk. First of all, we define and outline the key challenges for teachers and learners in phatic talk and underscore its interpersonal function and dialogic importance. We then highlight how purposeful investment, involved listenership and 'voiced' positionality can help language users exploit small talk to navigate, reconcile and even celebrate target language challenges and difficulties. We further describe these phatic practices in terms of randomness, dialogicality and relationality. Randomness contrasts with the supposed predictability in small talk. Dialogicality reflects interaction, co-construction and cooperation. Relationality underscores affinity, supportiveness and solidarity that can emerge from phatic talk. Adopting a qualitative research approach reflecting specialisation, localisation and generalization, we examine through participant observation how Mexican speakers of English as a foreign language employ both target-language and first-language resources to achieve co-presence in the target language.

**Key words:** small talk; investment, listenership. positionality; dialogicality; relationality.

## Resumen

*Con demasiada frecuencia se ve el "small talk" (o la comunión fática) como un medio ligero para ingresar a una conversación mucha más importante y, en consecuencia, se le da un tratamiento superficial en su enseñanza. En este artículo, argumentamos que las conversaciones triviales son más que un trampolín hacia una interacción transaccional, ya que permite a los usuarios de idiomas extranjeros participar en conversaciones en formas más dinámicas, significativas y relacionales. En primer lugar, definimos y esbozamos los desafíos clave para profesores y alumnos en el habla fática y subrayamos su función interpersonal y su importancia dialógica. Luego lo destacamos cómo una inversión intencional, con una posicionalidad "expresada" puede ayudar a los usuarios del idioma extranjera a aprovechar las conversaciones triviales para navegar, reconciliar e incluso celebrar los desafíos y dificultades del idioma meta. Describimos además estas prácticas fáticas en términos de aleatoriedad, dialogicidad y relacionalidad. La aleatoriedad contrasta con la supuesta previsibilidad en las conversaciones triviales. La dialogicidad refleja interacción, co-construcción y cooperación. La relacionalidad subraya la afinidad, el apoyo y la solidaridad que pueden surgir de la conversación fática. Al adoptar un enfoque de investigación cualitativa que refleja especialización, localización y generalización, examinamos, a través de la observación participante, cómo los hablantes mexicanos de inglés como lengua extranjera emplean los recursos de la lengua meta y de la lengua materna para lograr la co-presencia en la lengua meta.*

**Palabras clave:** small talk; inversión, audiencia. posicionalidad; dialogicidad; relacionalidad.

Recibido el 30 de agosto, 2022 - Aceptado el 12 de octubre, 2022.



## Introduction

Whilst all too often treated in English as a Foreign Language (EFL) textbooks as meaningless, prefatory, obvious and monotonous, small talk (or phatic communion) plays a critical role in determining not only interpersonal relationships but in the successful outcome of transactional communication. Rather than signalling the beginning or the end of an encounter, the phatic function is present throughout a given interaction (Svennevig, 1999) and for this reason it is worth investing in since it allows FL interactants to establish and maintain their positionality and identity (Vine, 2010).

Small talk – or what Malinowski (1923 / 1969) coined as ‘phatic communion’ – is the glue which cements interpersonal and transactional relationships as interlocutors relate to one other, find common ground and establish social networks. Whilst Malinowski may have described phatic communion as «free, aimless social intercourse» (1923 / 1969, p. 315), a re-evaluation of phatic communion positions it in much more proactive and wide-ranging function besides providing companionship: ‘Phaticity may be best seen as a constellation of interactional goals that are potentially relevant to *all* contexts of human interchange’ (Coupland, Coupland & Robinson, 1992, p. 211, authors’ emphasis). Therefore, FL learners especially need to be made aware that phatic communion should not only be limited to the opening and closing stages of everyday interaction.

Engaging in everyday small / phatic talk can present serious challenges for foreign language (FL) interlocutors as they evaluate how a given interaction is progressing, determine what to talk about (Spencer-Oatey & Kádár, 2021) and further develop the conversation with other interactants (Spencer-Oatey, 2018). In other words, in phatic talk there is an underlying “need to construct copresence” (Coupland, 2003, p. 2) and, even more so, when pursuing relational goals (Coupland et al., 1992). Rather than labelling small talk as predictable sociable chit-chat about safe topics such as the weather or the traffic, a more productive approach can examine its probing, interactive and interpersonal functions especially as interlocutors establish, maintain and consolidate TL relationships. Consequently, potential difficulties in translating concepts such small talk from one language to another fade into insignificance when, more importantly, trying to understand its usefulness and functionality. Such is the case with Spanish where there does not appear to be an equivalent word that effectively reflects small talk’s importance and relational value.

Given the focus in English Language Teaching (ELT) on helping learners develop and practise transactional or ‘big talk’, phatic talk is often given perfunctory

treatment as learners are often reduced to rehearsing introductions and saying their goodbyes. Furthermore, ELT teaching often focuses on language structures and communicative functions rather than on exploiting first language (L1) resources, knowledge and experiences that FL users can bring to TL interaction. However, we argue that teachers can play a key role by developing foreign language students’ interactional ability by building on existing L1 assets and skills. In this article, we sustain that FL learners can develop and exploit their existing linguistic capital (Bourdieu, 1991) so that it can become a viable, vibrant and exploratory resource in TL phatic talk. Consequently, pragmatic transfer can be seen as a productive source for constructing linguistic capital. To pursue this argument, we examine the relational ability of proficient Mexican speakers of English as Foreign Language (EFL) and identify how they deal with predictability and spontaneity, structure an effective and robust ‘voice’, and express affinity, supportiveness and solidarity. In identifying its dialogic importance, we underscore how interactant investment, involved listenership and ‘voiced’ positionality can lead to a more insightful understanding regarding the workings of phatic communion. Such an approach envisages phatic communion as an opportunity in a given interaction to a) determine the significance to be given to the interaction; b) establish the desired level of interest / involvement / commitment; and c) take a stance towards others or to what others say.

## Phatic communion

On one level, small talk reflects everyday ritualistic, non-threatening and unimportant conversation that stereotypically deals with the latest news, entertainment gossip, etc. It reflects Watts’ politic behaviour i.e. “linguistic behaviour which is perceived to be appropriate to the social constraints of the ongoing interaction, i.e. as non-salient” (1983, p. 19). Therefore, small talk is familiar, expectable and inconsequential. Repetitive words and expressions provide a recognisable, predictable and easily accessible starting point to a conversation. In this sense, phatic communion reflects ‘a flow of language, purposeless expressions of preference or aversion, accounts of irrelevant happenings, comments on what is perfectly obvious’ (Malinowski, 1923 / 1969, p. 314). This approach to casual conversation benefits foreign language learners as they establish new relationships with TL speakers whilst seeking a safe and easy passage into transactional talk.

A more productive, robust and exploratory view envisages phatic communion as salient, unanticipated and relationally meaningful. Phatic talk not only monitors the beginnings and endings of conversations but also how re-

relationships are being developed and maintained throughout the overall encounter since “[e]very communication has a content and a relationship aspect” (Watzlawick et al., 1967, p. 54, authors’ italics). The relationship aspect highlights how speakers want to express themselves, how they view the overall relationship and how they perceive others. This means that the predictable, formulaic and superficial approach to phatic communion may not hold up in everyday interaction. Such a potentially dynamic nature of small talk can be examined in terms of randomness, dialogicality and relationality which may allow FL interactants to express their personality and individuality and not be limited by their knowledge of the TL language. Rather, they can see what they can achieve relationally with phatic talk.

### EFL and Phatic Communion

ELT teaching strongly emphasises the quantification of communicative achievement as learners are expected to be able to perform certain abilities or tasks at the end of a lesson / unit / book. These may be described in terms of communicative functions e.g. asking for / providing directions, giving / receiving advice, etc. Consequently, communicative language teaching has long focused on what learners ‘can do’ strategically rather than on what they ‘can be’ as individuals and how they ‘can relate’ to others. The achievement of tangible results that can be assessed, measured and computed is given more prominence than relational success. Whilst recognised as important, small talk is more often than not reduced to formulaic expressions, appropriate address forms, and conventional routines. Whilst contemporary research highlights the exploratory, relational and celebratory nature of small talk (e.g. Coupland, 2014), EFL teaching has not generally recognised phatic talk as a worthwhile interactional and interpersonal investment in its own right.

When interacting in the TL, FL interlocutors do not solely concentrate on adhering to the structure and form of language but also on achieving personal, interpersonal and social communicative objectives. They want to be able to achieve ‘officially’ acceptable and sanctioned interactive ways of relating to others i.e. they are constructing linguistic and social capital (Bourdieu, 1991). As they interact with others and construct their view of the world, FL users build up their linguistic competence and repertoire throughout the course of their social and interpersonal trajectories (Grenfell, 2011). However, L1 linguistic capital may or may not have the same legitimacy in the TL. The challenge is to determine whether L1 linguistic capital e.g. ways of interacting and relating to others is transferable and acceptable. So whilst under pressure to conform to TL standards and conduct, FL users will explore whether their L1 patterns and practices are operable in the TL. To

build up linguistic capital, FL interlocutors may transfer resources from their first language which may be beneficial or detrimental to the overall interaction.

### Research Methodology

To understand how FL users engage in phatic communion, research was carried to understand how in investment, listenership and ‘voiced’ positionality enables interactants to in vibrant, meaningful and interpersonal talk. At the same time, a research focus on pragmatic transfer aimed to uncover resources that are transferred from the language user’s first language. In further exploring FL small talk, research also identified features of randomness, dialogicality and relationality in TL phatic talk since all too often it is portrayed as predetermined, formulaic and dispassionate.

Adopting a qualitative research approach, we follow a ‘mode of interrogation’ which involves specialisation, localisation and generalization (Brown & Dowling, 1998). A mode of interrogation provides a framework for asking questions, pursuing possible answers and gaining encouraging insights. First of all, through background research and relevant readings, we sought to identify the characteristics of phatic communion as a specialised use of language. Secondly, localisation involved recognising and taking advantage of possible research opportunities. As a result, we were able to record, with the permission of the participants, the localised use of language i.e. specific contexts within which phatic communion emerged. Finally, we made generalisations regarding the use of phatic communion and considered how the findings may be relevant to other communicative contexts with the argument that phatic talk is not superficial and merely a vehicle to engaging in transactional communication.

In order to carry out the research 10 Mexican informants acted as participant observers as they observed and recorded everyday phatic conversations that took place in English. All the participant observers are English-language teachers but who were interacting in social situations outside of the classroom. All the participants are bilingual with a B2/C1 level of English (as reflected in the Common European Framework of Reference).

Their research context involved participating in social talk between friends, teachers and even students interacting in the TL. These conversations were conducted in English as the TL is often the preferred means of communication between bilingual speakers. Conversations were usually recorded on cell phones and later transcribed. Interactions took place over a range of situations (e.g. at restaurants) and data were collected mainly from face-to-face conversations along with some online interaction conducted through social media such as WhatsApp.

The number of examples is limited due to space requirements. However, we feel that they represent the pragmatics of second-language small talk in terms of investment, listenership and ‘voiced’ positionality. All interactants have been given pseudonyms in order to maintain confidentiality.

### Small talk and learner investment

Given that FL teaching and learning has a strong transactional focus, we argue that even if language learners only have instrumental and tangible objectives, phatic talk can produce benefits that result in smooth and successful business relationships. Investment

presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus, an investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity, an identity which is constantly changing across time and space. (Norton, 2013, pp. 50-51)

As investment in phatic communion, Schneider argues that ‘[b]eing good at small talk is regarded as an important networking skill and a key qualification for commercial success’ (2008, p. 100). Investing in small talk gives language users a much more proactive role since it allows them to position themselves as can be seen in the following exchange between two Mexican English language teachers. In the dialogue, Susana and Gina are sitting in the restaurant and have just ordered drinks:

#### Example 1:

A waiter comes in and delivers the drinks. As he leaves, Gina takes her phone out to take a picture of the drinks:

1. Susana: You’re gonna take [laughs]... I’m shy.
2. Gina: Amiga, we gotta post it!
3. Susana: Ah, friend. I gotta tell you something but I’m gonna tell you after you tell me the story about Lidia.
4. Gina: What did you do...?
5. Susana: No, I didn’t do anything! I didn’t do anything.

Gina is taking a phatic risk by taking a picture of the drinks which some participants may take offence at since taking photographs is given more prominence than engaging in small talk. However, Gina wants to include Susana in the picture who reacts by saying *You’re gonna take* [a picture of me] and states *I’m shy* (line 1). Since the picture is of drinks, Gina says *Amiga, we gotta post it!* (line 2). She wants to impress other people. Gina’s *amiga* is matched by *friend* from Susana which indicates that they are on the same communicative wavelength and are reinforcing their relationship. Susana further invests in the conversation by setting up an aura of suspense by saying that she is willing to swap gossip for gossip: *I gotta tell you something but I’m gonna tell you after you tell me the story about Lidia* (lines 3-4). Repetition conveys a sense of melodrama. Gina seems to accept the offer but wants to know what Susana has been doing which is met by a mock denial from Susana: *I didn’t do anything! I didn’t do anything* (line 6).

Investment in FL phatic talk is highlighted by the enjoyment that the interlocutors convey as seen in the excerpt with friendly appellatives such as *amiga* and *friend*. Furthermore, repetition provides conversational colour to the interaction as the interactants exploit the encounter as in the mock denial *I didn’t do anything! I didn’t do anything* (line 6). Additionally, in this context incomplete utterances and laughter demonstrate the interactants’ social ease. The messy, unorganised structure of FL phatic talk reveals how phatic communion is often exploratory and tentative as interactants find a way forward. The encounter demonstrates how interlocutors establish ‘copresence’ (Coupland, 2003) rather than being limited by routine and formulaic language.

### Engaged listenership

Whilst transactional language focuses on exchanging information, social interaction such as small talk is especially centred on relational work i.e. constructing and maintaining relationships. Social interaction involves listening to others, trying to respond to their needs, and generally managing the interaction so that personal, interpersonal (and even transactional) needs and objectives are met. This can be defined as active, attentive or engaged listenership or ‘the ability to display attentiveness and engagement in conversation by producing turns that are well fit to the prior talk....’ (Kunitz & Yeh, 2019, p. 231). Sert argues that

if an L2 speaker is producing a collaborative completion as a recipient of the immediately preceding utterance, then it can be claimed that there is a

level of *attentive listening* and the L2 user is demonstrating, rather than just aiming, active listenership.

(2019, p. 144)

Importantly, engaged listenership goes beyond backchannelling (i.e. a hearer signalling that they are listening with *yeah, right, you don't say* etc.). It involves participant co-construction, mutual understanding and an underlying supportiveness. This can be extremely important in foreign-language encounters. As Neil points out:

In small talk, for example, text can be constructed by speakers developing themes and contributing their own stories on the same theme.... While speakers cannot always comment on each other's stories, many can make a related contribution on the same theme, thus producing sustained and competent conversation. This is particularly relevant in the case of small talk where the demonstration of rapport is the most important issue at hand.

(1996, p. 56)

This demonstration of rapport can be understood in terms of attentive listening as Bernardo and Aida, two Mexican English-language teachers, reflect on their experience of working on a group project:

Example 2:

1. Esteban: (...) helped even us to get along better, all of us, all the team members
- 2.
3. Aida: Well
4. Bernardo: Somehow (laughing)
5. Aida: Somehow... yeah, we... yeah somehow! (laughing)
6. Bernardo: Let's say somehow
7. Aida: Yes
8. Bernardo: But I think we... we did a good job
9. Aida: Yeah
10. Bernardo: I think I will, at some point, maybe not now (laughing) because
11. I just finished it but maybe at some point I will ehh miss this
12. project
13. Aida: Yeah

In line 1, Bernardo reflects on getting along as a group whilst Aida appears to disagree since she says *well* (line 3). Bernardo reacts to her comment by saying *Some-*

*how* and accompanies it with laughter (line 4). Aida repeats the word *somehow* and implies disagreement with *yeah, we... yeah somehow* (line 5). Her comments are also accompanied by laughter. Aida and Bernardo appear to be negotiating how they actually feel, and Bernardo finally says *Let's say somehow* (line 6). Whilst Aida concurs, Bernardo revisits the topic with *But I think we... we did a good job* (line 8). As Aida agrees, he once again tries to put the experience into perspective by repeating that *at some point* in the future he may miss the project. Aida once again shows supportiveness by agreeing. The interaction shows how engaged listenership allows the interlocutors to co-construct phatic talk as they put their experience in perspective and reach a joint understanding.

Engaged listenership in FL talk is marked by shadowing (Tannen 1989) (i.e. repeating words from previous utterances e.g. *somehow*) and through negotiation as the interlocutors agree on a joint position: *Let's say somehow*. Consequently, there is little need for speakers to overtly check whether the hearers are listening. However, in this example, Aida's use of *yes* and *yeah* can be interpreted as backchannelling. Furthermore, laughter in lines 4 and 5 can also be seen as evidence of engaged listenership as Bernardo and Aida appear to be laughing together.

### Positionality

Too much emphasis has been placed on the 'content' of small talk (e.g. talk about the weather) and not enough emphasis has focused on how interactants want to position themselves. All too often phatic talk is seen as safe talk devoid of personal or interpersonal positioning. As a result, teaching has often emphasised safe topics such as describing the immediate surroundings or talking about local attractions. But as Laver (1975) points out, small talk can be neutral, self-oriented or other-oriented. This means that interactants have the choice of adopting different stances or positions. This orientation can have important repercussions for the development of ongoing relationships. For instance, neutral topics may be seen as inconsequential, superficial and unenlightening but serve as a way to establish common ground, to relate to past events or to discuss future happenings. Meanwhile, self-oriented small talk may seem to offer few opportunities for cooperation and collaboration. However, it does give interactants an opportunity for self-disclosure and subsequently provides a framework for identifying common interests. On the other hand, other-oriented phatic talk may be more inviting, helps speakers achieve alignment, and co-construct interpersonal and transactional relationships. For instance, in the following interaction, Mireya and Rosa, also Mexican language teachers, state their positions as they talk about

Mireya's mother and her boyfriend who feels that he was not wanted:

Example 3:

1. Mireya: I left I was inside my room and I was eavesdropping and he was like 'okay so everything seems better when I'm not here'.
2. Rosa: Oooh, oh my God, I love that your mom was actually saying it on purpose so he can see ....
- 3.
4. Mireya: That she doesn't need him ....
5. Rosa: That exactly! One, she doesn't need him and, two, ...,

Attentive listenership can be seen in upgrading the conversation with exclamations such as *Oooh oh my God* (line 2). But, then importantly, Rosa states: *I love that your mom was actually saying it* (line 2). The use of the word *love* conveys an emotive use of phatic talk and the structure *I love that* appears to be a translation from Spanish. Supporting Rosa's stance, Mireya completes her utterance with *That she doesn't need him...* (line 4). But this in turn is further completed by Rosa with *That exactly!* (line 5). Whilst *That exactly* may not reflect standard English, the emphasis in this conversation is on establishing a stance rather than producing grammatically appropriate language.

Therefore, positionality is achieved through co-construction and convergence as the interactants build on each other's contributions and share the same assessment. It reflects solidarity (sharing the same feelings), supportiveness (showing understanding and concern for others) and working with others to establish joint meaning.

### Pragmatic Transfer

When engaging in the target language, FL interactants can bring resources and assets from their L1. These can be described in terms of pragmalinguistic and sociopragmatic knowledge:

Pragmalinguistics refers to knowledge of the range of options available for performing various pragmatic actions and sociopragmatics refers to the knowledge of how to select an appropriate choice given a particular goal in a particular setting.

(O'Keeffe, Clancy & Adolphs 2011, p. 137)

FL users employ different means and resources to engage in TL phatic communion and determine what is the appropriate way in a given situation. They may take some

of these from their L1 and this can be described as pragmatic transfer:

Transfer is the effect of L1 sociopragmatic or pragmalinguistic knowledge on second language pragmatics (but can also proceed from the second to the first language) and can be positive or negative. (Taguchi & Roever 2017, p. 16)

Therefore, pragmalinguistic and sociopragmatic resources may help FL interactants employ their L1 practices and patterns in establishing, consolidating and maintaining interpersonal and transactional relationships. However, pragmalinguistic and sociopragmatic terms may be too restrictive since FL users may want to explore and experiment with what they 'can get away with'. Limiting FL users to what is available (pragmalinguistics) and by what is appropriate (sociopragmatics) means that FL users have to conform to a preconceived communicative standard rather than being able to exploit their existing L1 and TL involvements, experiences and histories and creatively and imaginatively engage in TL phatic use. At the same time, all too often pragmatic transfer is seen in negative terms rather in terms of the assets and knowledge the FL user can bring to TL interaction.

Therefore, FL interactants need to consider how they can present themselves in the TL (Goffman, 1959) and how they can achieve co-presence with other interactants. Co-presence is an important dimension to phatic talk whose underlying purpose does not centre on its content but rather on relationships with other people and a diversity of interactional goals: "... social encounters are pervasively organised around multiple interactional goals that go well beyond, for instance, the transmission and reception of factual information" (Coupland, 2014, p. 8). In especially examining the work context, Holmes argues

The most fundamental function of small talk is to construct, maintain and reinforce positive social relationships or solidarity between co-workers. Although small talk also subtly services less obvious roles such as making discourse boundaries (e.g. indicating when it is time to leave), or expressing and maintaining power relationships, there is no doubt that its overriding, primary function is to "do collegiality".

(2003, p. 66-67)

Co-presence which embraces "doing collegiality" and "doing friendship" (Holmes, 2014, p. 48) involves not only showing supportiveness and understanding but also

enhancing others' positive perceptions of themselves which gives phatic talk a much more proactive, assertive and insightful dimension. Rather than merely reducing phatic talk to social pleasantries and safe topics, co-presence reflects the idea of enjoying the company of others, celebrating that we can talk to one another (Aston, 1993) and exploring meaningful common ground. Co-presence introduces an element of choice as interactants decide how to view and position other interactants. Phatic talk may be pursued as predictable or unexpected, dialogic or constrained, and relational or faceless.

### Phatic Randomness

Phatic communion is all too frequently portrayed as predictable, obvious and inconsequential. However, as argued by Capras: "Small talk is often spontaneous and random, so it is difficult to predict what people will talk about" (2014, p. 11). Whilst the content of small talk may be predictable to a degree, emerging relationships and interactional patterns are not. Phatic talk takes place between "nonintimates, status unequal friends, co-workers, acquaintances, or strangers bought into co-presence in close proximity..." (Jaworski, 2014, p. 129). Furthermore, the orientation and thrust of small talk may change over the course of the interaction as interlocutors adopt and modify their positions and stances.

At the same time, unpredictability and randomness should be examined within the context of closeness / distance, status power, likeability, etc. All these factors influence how small talk may develop, be managed, maintained and co-constructed. Such factors cannot be predicted. Secondly, there may be unpredictability in predictability. So, for instance, pleasantries may quickly convert into gossiping, troubles talk and joking but still stay within the boundaries of small talk. Thirdly, predictability needs to be contrasted with creativity (Coupland, 2014). A routine or standard practice can be subject to modification in terms structure as interlocutors work in real time with little forward planning regarding what they are going to say (Thornbury, 2005, p. 64).

So whilst conventionally portrayed as fairly predictable and uninteresting, FL phatic talk is all too often marked by randomness as interactants commence interactions in unexpected ways and often jump from topic to topic and this can be seen in the following conversation as Susana and Blanca, two FL teachers, are catching up on each other's news:

#### Example 4:

1. Susana: ... tell me, what happened yesterday with your um... Master

2. Chef thingy that you did.  
 3. Blanca: Oh my God, you know...  
 4. Susana: Because I saw the messages that you were sending about, uh, Teresa...  
 5.

The conversation reflects tentativeness and vagueness as Susana asks about Blanca's classroom presentation the previous day. However, rather than being direct and precise, Susana hesitates with *um* and reflects a high level of strategic competence by using the word *thingy* to replace the exact word that maybe she cannot remember but wants to keep the conversation going. The false start *tell me, what happened yesterday with your um...* Master *Chef thingy that you did* (lines 1-2) is met with an incomplete utterance *Oh my God, you know...* (line 3) as the interactants work together to co-construct the phatic talk. Blanca's exclamation *Oh my God* may express surprise or disbelief with the realisation that people already know what has happened with *you know* being a potential question or accusation. However, before she can formulate the complete utterance, Susana reveals the source of her knowledge and starts to give details with a hesitating, *uh*, and relevant names i.e. Teresa (lines 4-5). The interaction does not follow a predictable pattern as the interactants co-construct the dialogue using available target language pragmatic resources as they move the conversation forward. The use of exaggeration such as *Oh my God* seems to reflect a Mexican enthusiastic use of language and has even become an anglicism in everyday colloquial Mexican Spanish.

The following excerpt reflects the randomness of phatic topics during an ongoing conversation. Rosa and Mireya have been talking about Rosa's father's accident:

#### Example 5:

1. Rosa: Yeah yeah. I thought I had told you already.  
 2. Mireya: No, you didn't, I think you were busy, ummm yeah at the movies.  
 3.  
 4. Rosa: Uhhh get over it [laughs]  
 5. Mireya: I think I got another package.  
 6. Rosa: Omg [Oh my God] what did you order? Do you think it's the lipsticks.  
 7.  
 8. Mireya: You can probably help me clean the table. This has bleach, this has bleach, this has bleach in, in or on it?  
 9.  
 10. Rosa: Yeah in it  
 11. Mireya: So be careful.

After narrating Rosa's father's accident, the conversation changes to a package delivery and then switches to talking about bleach. There appears to be little coherence and connection between the topics. Once again, this underscores the randomness of FL phatic talk. Furthermore, phatic communion reflects an intimate knowledge of the subject matter which may not be immediately accessible to outsiders. As seen in the above conversations, exaggeration as in *omg* is often a feature of FL phatic talk.

### Dialogicality

Even if phatic communion appears to follow pre-patterned and predetermined interactional sequences, interlocutors will often seek out their own ways to express their individuality through dialogue. Dialogicality reflects how speakers co-construct a given interaction through cooperative practices and processes as they participate and contribute to the conversation and through encouraging, recognising and building on others' participations.

This can be seen in terms of convergence as "individuals adapt to each other's communicative behaviour" (Giles, Coupland & Coupland, 1991, p. 7). Speakers participate and build on others' contributions through connectedness (Svennevig, 1999). They make their contributions compatible with other participations by adhering to topic relevance (Sperber & Wilson, 1995) and topic continuity (Svennevig, 1999). Connectedness helps interactants know that they are all on the same communicative wavelength and are interpreting interaction in the same way. To achieve connectedness, FL speakers may have to take the conversational initiative in furthering an interaction by asking other interactants to continue with their turn (e.g. *I'm really interested, tell me more*) and through formulating follow-up comments / questions (*You don't mean to say....*)

Dialogicality encourages, recognises and builds on others' contributions. It reflects the co-construction of phatic communion as FL interactants employ interactional resources to allow communication run as smoothly as possible. In the following interaction, Susana shows cooperative interest by encouraging Blanca to talk about a girl who went to her boyfriend's class:

#### Example 6:

1. Susana: She was there? Why? Why is she there? I don't get it.
2. Blanca: I don't know. It's so weird.
3. Susana: Is she obsessed with him?
4. Blanca: I don't know, but she was in the background and she was...

5. Susana: I don't think he's... I don't think he's actually inviting her to join the class. I think she's just like
6. "I'm just going to be in the background for you, my love" I think is her idea, not his idea.
- 7.
8. Blanca: I think is weird. Like honey, he has to work.
9. Susana: I think they should break up.
10. Blanca: You don't have to be there. You don't have to be there. You don't have to be there 24/7. He has to work. That's creepy, isn't it?
- 11.

Susana starts the segment with three quick-fire questions which suggests a high level of interest. As Blanca is unable to explain why the girl was in the class, Susana cooperates with more specific information: *Is she obsessed with him?* (line 3). Blanca still struggles to explain what was going on. Susana tries to build on Blanca's comments and offers her assessment saying that the girlfriend is running after him and keeping him in her sight. Blanca continues to assess the situation as weird especially since *he has to work* (line 8). Susana builds on Blanca's comment with *I think they should break up* (line 9). Finally, Blanca reiterates her position three times with *You don't have to be there* (lines 10-11) and underscores the unhealthy situation. She finally seeks supportiveness with: *That's creepy, isn't it?* (line 11). Susana and Blanca appear to appreciate each other's comments as they appear to reach similar assessments. Furthermore they build on each other's assessment with parallel structures e.g. *I think is weird* (line 8) and *I think they should break up* (line 9). As seen in the previous example, language mistakes or slips of the tongue fail to affect the conversation e.g. *I think is weird* (line 8) with the missing 'it'.

In the following conversation, Julieta and Sebastián are talking about how they are coping with the social restrictions placed on them due to COVID:

#### Example 7:

1. Julieta: That classmate seems like very tired, so maybe that's why... I think we all are tired because of this.
- 2.
3. Sebastián: Yes, especially for those who doesn't have like a hobby or something to get distracted. For instance, I don't know,
- 4.

5. watching something, a series,  
movies or some streams that are
6. become more and more popular.  
Oh, I've just discovered one
7. thing
8. Julieta: Yes?
9. Sebastián: Lulú
10. Julieta: Ha-ha
11. Sebastián: Lulú also watch a streamer that I  
watch
12. Julieta: Yes!?

Julieta remarks that a classmate looks particularly tired as she seeks supportiveness from Sebastián by saying that *we all are tired because of this*. Interactionally, Sebastián builds on her comment saying that everyone needs to find a way to take their mind off the current situation. He then personalises the situation by referring to Lulu who watches the same streamer as himself. This increases Julieta's interest with the interrogatory *Yes?* (line 8) as she seeks more information. They actually go on to talk about the streamer rather than Lulú. Throughout the interaction, Julieta encourages the conversation to go forward with her use of *Yes* and *Ha-ha*. She does not seem to make any attempt to pursue her initial observation regarding the tired classmate and show supportiveness and interest in Sebastián through backchannelling.

### Relationality

When engaging in phatic talk, interactants face relational choices with respect to how they want to interact with others. Small talk provides an opportunity to express closeness and friendliness especially in terms of affinity, solidarity or supportiveness. Affinity demonstrates like-mindedness, common interests and even likeability. People tend to relate to and admire or like others with whom they share common interests. At a deeper level, phatic communion may reflect solidarity as interactants engage in empathy as they share the same experiences, feelings and worldview. Such phatic talk reflects mutual understanding, rapport and togetherness. Even if interlocutors do not identify similarities or common interests, they may still demonstrate supportiveness i.e. be helpful, sympathetic and accommodating, as a particular interlocutor may be amicable, considerate and concerned. Therefore, phatic communion does not necessarily have to be conducted on an equal basis.

The relational dimension to phatic talk is not predetermined and unchanging but is often fluid and flexible as relationships are established, co-constructed and strengthened. This may be particularly the case when interactants enjoy relating to each other. This is the situation when FL

users 'celebrate' their ability to communicate with each other (Aston, 1993). On the other hand, relationships can always be reviewed, modified and reworked. Therefore, during the course of phatic talk, interactants may want to develop / maintain / increase closeness (Svennevig, 1999, p. 48). But, on the other hand, relationships may fall into decline and neglect and eventually be terminated.

The following interactions reveal how foreign language learners establish, co-construct and strengthen their relationships. This is especially underlined as interactants often appear to enjoy relating to each other. In the following conversation, Carmen is chatting online with Roberta about her new haircut.

### Example 8:

1. Carmen: Look what I have done! (shows an image of her new haircut)
2. Roberta: Frieeeeeend! So beautiful! But it's wet, isn't it? (referring to her friend's new haircut)
3. Carmen: Yes! but it is going to get a little fluffy
4. Roberta: and how did you feel? did you like it?
5. Carmen: Yes

Carmen seeks support from Roberta rather than asking her how she looks. She is looking for approval and solidarity. In response, she first receives a face boosting act (FBA) (Bayraktaroğlu, 1991, 2001): *Frieeeeeend! So beautiful!* (line 2) and then Roberta asks for more information: *But it's wet, isn't it?* (line 2). Giving an affirmative answer, Carmen explains that it will get fluffy. Roberta further boosts the conversation by asking and *how did you feel? did you like it?* (line 4). Once again, Carmen agrees. The use of *Frieeeeeend! So beautiful!* appears to show how the interactants enjoy the conversation as they build on each other's comments and observations.

In the following conversation, the interlocutors reflect on their ability to laugh in the face of mishap. Mireya and Rosa are talking about Rosa's father's accident.

### Example 9:

1. Mireya: How's your dad?
2. Rosa: Did I tell you that he fell? [laughs]
3. Mireya: Nooo
4. Rosa: Did I tell you that he fell?
5. Mireya: [laughs] Is it okay that you're very happy about it?



6. Rosa: but like I thought that I had told you already. He got on the bus Friday or Saturday...
7. Mireya: Yeah you didn't tell me....
- ....
8. Mireya: What did your mom say?
9. Rosa: Just laughed about it but apparently, he went to the doctor's and everything was fine.
10. Mireya: But he's okay?
11. Rosa: Yeah, yeah. I thought I had told you already.

Whilst Mireya politely enquires about Rosa's father, Rosa checks as to whether Mireya knew what had happened and laughs. Mireya replies with an emphatic *Nooo* (line 3) and Rosa asks again whether Mireya knows: *Did I tell you that he fell?* (line 4). In response Mireya also laughs, perhaps as an act of solidarity. However, she does ask why Rosa might feel happy about it. Rosa does not give an answer and when Mireya asks what her mother's reaction was, Rosa replies: *Just laughed about it* (line 9). This would appear that these FL interactants feel comfortable laughing about a sad incident as they combine misfortune with a sense of humour.

### Discussion

Examining FL phatic communion as purposeful investment, involved listenership and 'voiced' positionality and as randomness, dialogicality and relationality, provides insights into how first language speakers' practices influence TL interaction and how interlocutors construct a sense of co-presence as interactants pursue relational objectives. On one level, there is little 'politic' phatic communion as interactants concentrate on engaging with other speakers rather than on adhering to conventional small talk. FL phatic does reflect Malinowski's 'ties of union' but these are not achieved through 'a mere exchange of words' (1923 / 1969). The random, dialogical and relational dimensions are key to understanding how FL users achieve personal, interpersonal and social objectives.

Purposeful investment encourages FL users to take charge of their learning and TL use and seek out opportunities for constructing, enhancing and re-establishing interpersonal relationships,

involved listenership. As seen in example 1, investment may lead to celebrating interpersonal contact as seen through the use of friendly appellatives such as *amiga* and *friend* and cooperative repetition in the mock denial *I didn't do anything! I didn't do anything*, which is all accompanied by laughter and joviality. An investment

in phatic talk reveals its exploratory and emerging nature as interactants open up and make accessible mutual channels of communication that help reinforce interactional and transactional connections.

Engaged listenership focuses on strengthening relational ties by identifying and responding to other interactants' needs and wants. Through attentiveness and engagement, FL interlocutors can actively connect and collaborate with other speakers as they seek to achieve participant co-construction, mutual understandings and an underlying supportiveness. This can be seen in Example 2 through the expression of laughter, supportive agreement and joint experiences. Engaged listenership can lead to the achievement of joint insights, establishment of common ground and successful communicative outcomes. In the same vein as purposeful investment, engaged listenership can result in increased and sustained rapport and celebratory interpersonal language use.

Positionality reflects the stance that interactants take when engaging in phatic talk and embraces personal or interpersonal attitudes, values and meanings. Therefore, positionality goes beyond merely engaging in safe topics and trivial and inconsequential talk as interlocutors engage in self-disclosure and self-presentation as they find common purpose or deviate from other speakers. Positionality can help FL users to achieve alignment and constructive relationships or, alternatively enable them to establish difference and disagreement. As seen in example 3, positionality is established through emotive talk which appears to be transferred from the interlocutors' first language. Positionality is therefore achieved through interactant co-construction and close supportiveness.

Randomness in FL interaction suggests that FL users do not feel obligated to adhere to pre-established communicative patterns and therefore contrasts with the supposed predictability in small talk. Example 4 reflects the vague and tentative nature of foreign-language talk as Susana asks Blanca: *...what happened yesterday with your um... Master Chef thing that you did*. Phatic talk reflects co-construction rather than neatly formatted question-and-answer sessions. Consequently, phatic talk can quickly transform into gossip as in Example 1 with the talk about the *Master Chef thing* or reflect a lack of a specific topic as in Example 5 which switches from lipstick to bleach. Besides not being neatly characterizable as phatic talk, FL interaction is often accompanied by emotive speech e.g. *Oh my God* (as in Examples 1 and 2), filled pauses (e.g. *um*), false starts (e.g. *... tell me, what happened yesterday with your um... Master Chef thing that you did*) and incomplete utterances (e.g. *Oh my God, you know...*). However, the underlying thrust in phatic communion is supportive talk as FL interactants move the talk forward.

Dialogicality reflects interaction, co-construction and cooperation. FL users appear to employ L1 resources and assets to ensure that interaction progresses and is not restricted by any possible limitations due to a lack of language knowledge or communicative proficiency. In foreign language talk, dialogicality can be seen in a barrage of questions as in Example 6 with *She was there? Why? Why is she there? ... Is she obsessed with him?* In TL use, this may be seen as imposing rather a sign of encouragement and that an interactant is interested and wants to know more. The underlying strand in dialogicality reflects convergence as interactants build on each other's remarks and comments e.g. *I think is weird. Like honey, he has to work / I think they should break up* (Example 6). This is often emphasised in FL talk with repetition. For instance, *You don't have to be there. You don't have to be there. You don't have to be there* (Example 3, lines 10 – 11). Adjacency pairs are a strong feature of phatic talk as in example 7 as Julieta's comment *I think we all are tired because of this* (lines 1-2) is supported by Sebastián with *Yes, especially for those who doesn't have like...* (line 3). At the same time, interactants do not seem to unduly play safe conversationally and often seem to take critical stances as they seek support from other interactants e.g. *I think is weird. Like honey, he has to work* (Example 3).

Relationality underscores affinity, supportiveness and solidarity that can emerge during phatic talk. Far from being impersonal and perhaps talking about the weather, FL talk is often face-building and face boosting as seen in example 8 as Roberta compliments Carmen on her hair style *Frieeeeeend! So beautiful!* At the same time, affinity may be shown in unconventional ways as for instance when Mireya and Rosa appear laugh together at Rosa's father's accident. However, the underlying message in relationality is that

of friendship, consideration and concern as in Example 9 when talking about Carmen's hair: *how did you feel? did you like it?* Interactants plainly enjoy relating to each other seeking support and receiving it: *Look what I have done! / Frieeeeeend! So beautiful!* At the same time, interactants share problems whether it be about accidents e.g. *Yeah you didn't tell me....and, But he's okay?* (Example 6) to dealing with hair e.g. *but it is going to get a little fluffy* (Example 5).

### Conclusion

The above examples (admittedly limited in number) demonstrate that small talk is not perfunctory and not just a means to engaging in more important talk. Furthermore, we argued that the FL users' purposeful investment, involved listenership and 'voiced' positionality allowed them to exploit small talk so as to establish and celebrate common ground. Furthermore, investment, listenership and positionality help interactants to assess the significance of phatic talk, determine their desired level of interest / involvement / commitment; and adopt a position towards other interlocutors' participation.

FL phatic talk reflects how interactants construct linguistic capital and establish co-presence with other interactants. The examples show that interactants are not limited by language but use available language patterns and practices that appear to be transferred from their first language to the target language. This provides a rich and varied resource for FL interaction. Consequently, pragmatic transfer needs to be seen in a much more positive light as interactants seek to achieve co-presence and show supportiveness and understanding whilst also enhancing others' positive perceptions of themselves. These FL users' practices give phatic talk a much more proactive, assertive and insightful dimension. •

### References

- Aston, G. (1993). Notes on the interlanguage of comity, in Kasper G., & Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 224-250), New York: Oxford University Press.
- Bayraktaroğlu, A., (1991). Politeness and interactional imbalance. *International Journal of the Sociology of Language*, 92, 5-34.
- Bayraktaroğlu, A., (2001). Advice-giving in Turkish: "Superiority" or "solidarity"? In Bayraktaroğlu, A., & Sifianou, M. (Eds.). *Linguistic politeness across boundaries: The case of Greek and Turkish* (pp. 177-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Capras, D. (2014). *Small talk*. London: Collins.
- Coupland, J. (2003). Small talk: Social functions. *Research on Language and Social Interaction*, Volume 36, Number 1, 1-6.
- Coupland, J. (2014). Introduction: sociolinguistic perspectives on small talk. In Coupland, J. (ed.) *Small talk*, (pp. 1-25). Routledge.
- Coupland, J., Coupland, N. & Robinson, J. D. (1992). "How are you?": Negotiating phatic communion". *Language in Society*, 21, 207-230.

- Brown, A., & Dowing, P. (1998). *Doing research/reading research: A mode of interrogation for education*. London: Falmer.
- Giles, H., Coupland N., & Coupland J. (1991). Accommodation theory: communication, context, and consequence. In Giles, H., Coupland, J., & Coupland, N. (Eds.), *Contexts of accommodation*, (pp. 1-68), Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Grenfell, M. (2011). *Bourdieu, language and linguistics*, London: Continuum.
- Holmes, J. (2003). Small talk at work: Potential problems for workers with an intellectual disability. *Research on Language and Social Interaction*, Volume 36, Number 1, 65-84.
- Holmes, J. (2014). Doing collegiality and keeping control at work: small talk in government departments. In Coupland, J. (Ed.), *Small Talk* (pp. 32-61). Harlow: Pearson.
- Jaworski, A. (2014). Silence and small talk. In Coupland, J. (ed.), *Small talk*, (pp. 110-132). Harlow, Essex: Pearson.
- Kunitz, S. & Yeh, M. (2019). Instructed L2 interactional competence in the first year. In Salaberry, M. R., & Kunitz, S. (eds.). *Teaching and Testing L2 Interactional competence* (pp. 228-259). New York/London: Routledge.
- Laver, J. (1975). Communicative functions of phatic communion. In Kendon, A., Harris, R. M. & Key, M. R. (eds.). *Organization of behaviour in face-to-face interaction* (pp. 215-238). The Hague: Mouton.
- Malinowski, B. (1923/1969). The Problem of meaning in primitive languages. In Ogden, C, K. & Richards, I.A. (eds). *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence upon Thought and of The Science of Symbolism* (pp. 296-336). London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Neil, D. (1996). *Collaboration in intercultural discourse: examples from a multicultural Australian workplace*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning* (2nd Edition). Bristol: Multilingual Matters.
- O’Keeffe, A., Clancy, B. & Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*, Abingdon, Oxford: Routledge.
- Schneider, K. P., (2008). Small talk in England, Ireland, and the USA. In Schneider, K. P. & Barron, A., (eds.). *Variational pragmatics: a focus on regional varieties in pluricentric languages* (pp. 99-139). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sert, O. (2019). The Interplay between collaborative turn sequences and active listenership: Implications for the development of L2 interactional competence. In Salaberry, M. R., & Kunitz, S. (eds.). *Teaching and testing L2 interactional competence*. (pp. 142-166). New York/London: Routledge.
- Spencer-Oatey, H. (2018). Transformative learning for social integration: overcoming the challenge of greetings. *Intercultural Education*, 29 (2). pp. 301-315.
- Spencer-Oatey, H., & Kádár, D. (2021). *Intercultural politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication & cognition*, Oxford: Blackwell.
- Svennevig, J. (1999). *Getting acquainted in conversation: A study of initial interactions*. Amsterdam: John Benjamins.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence*, Oxford: Macmillan.
- Vine, B. (2010). Interpersonal Issues in the workplace. In Locher, M. & Graham, S. L. (eds.) *Interpersonal pragmatics* (pp. 329-351). Berlin/New York: de Gruyter.
- Watts, R. (2003). *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, London: Norton.

# DESIGNING FOR FLIPPED LEARNING: LESSONS LEARNED IN TWO TEACHER EDUCATION PROGRAMS

**Sandra Marina Palencia González**

[sandram.palenciag@unilibre.edu.co](mailto:sandram.palenciag@unilibre.edu.co)

Universidad Libre – Sede Bogotá

**Carolina Rodríguez-Buitrago**

[crbuitrago@gmail.com](mailto:crbuitrago@gmail.com)

Institución Universitaria Colombo Americana UNICA

**Clara Isabel Onatra Chavarro**

[clarai.onatrac@unilibre.edu.co](mailto:clarai.onatrac@unilibre.edu.co)

Universidad Libre – Sede Bogotá

## Abstract

This research examined the lessons learned by two teacher-educators when flipping their classes for higher education. The qualitative study was conducted using an action research design in which two courses were taught by means of the Flipped Learning Approach to provide pre-service teachers with the required knowledge and skills for teaching, as well as, with a teaching model that could be followed in their future teaching practice. The findings indicated that, during this process, reflective learning and teaching were crucial both for professors and prospective teachers; lesson planning was pivotal for successful implementation; flipped learning acted as a catalyst for self-regulation.

## Keywords

Course design, flipped learning, pre-service teachers, teacher education, teaching strategies.

## Resumen

*Esta investigación examinó las lecciones aprendidas por dos formadoras de maestros al invertir sus clases en educación superior. El estudio cualitativo se llevó a cabo utilizando un diseño de investigación de acción en el que se impartieron dos asignaturas por medio del enfoque Apre-*

*dizaje Invertido para proporcionar a los futuros docentes los conocimientos y habilidades necesarios para la enseñanza, así como un modelo de enseñanza que se pudiera seguir en su futura práctica docente. Los hallazgos indicaron que, durante este proceso, el aprendizaje y la enseñanza reflexivos fueron cruciales tanto para los profesores como para los futuros maestros; la planificación de las clases fue fundamental para una implementación exitosa; el aprendizaje invertido actuó como un catalizador para la autorregulación.*

**Palabras clave:** *Diseño instruccional, aprendizaje invertido, docentes en formación, formación docente, estrategias de enseñanza.*

## Introduction

### Teacher Education

Teacher education programs have a decisive responsibility to develop innovative, critical, and constructive mindsets in future teachers (Lunenburg, et al., 2007). A teacher education setting is where pre-service teachers learn the techniques and strategies that they will later utilize in their classes. This setting is also where they start building their identity as teachers and their beliefs regarding good teaching. Thus, teacher education programs offer instrumental, training-oriented, and philosophical components in their curricula. Hence, teacher educators need to aptly divide their attention between “developing functional competence” (Wilkinson, 2005), or knowledge about techniques, and on inspiring their learners to innovate, research, and reflect upon their own teaching (Marshall & Rodríguez-Buitrago, 2017). Consequently, the work of the teacher educator is multi-layered because she cannot conform with the traditional training in classroom tactics and techniques but must adopt a more holistic role involving the facilitation of learning and reflective practice.

Recibido el 20 de julio, 2022 - Aceptado el 11 de octubre, 2022.

When considering the roles of teacher educators in more depth, it becomes clear that they are primarily responsible for the development of teacher proficiency and competence and for the training of pedagogical theory, teaching, and professional skills (Pradhan, 2016). Thus, continuous professional development is essential for teacher education programs to be impactful, needs-based, sustained, peer-oriented, collaborative, in-practice, evaluated, and reflective (Richardson & Díaz Maggioli, 2018). Also, through reflective teaching exercises, these programs can foster innovation, creativity, and growth-oriented attitudes in pre-service teachers.

According to Wu and Wu (2014), “the reason why reflective teaching springs up lies in the fact that reflective teaching, in nature, is to inspire the teachers to reflect on their teaching style and, thus, find their problems and shortcomings for further improvement” (p. 2366). Therefore, reflective teaching becomes one of the main desired traits of a teacher educator in terms of achieving innovation in teaching and in developing a growth mindset (Dweck, 2006) in future teachers. According to Liu and Zhang (2014), reflective teaching “is a means for teachers to think, analyze and objectively judge their classroom action” (p. 2396). For that reason, in teacher education programs, professors should model a reflective attitude for their learners, future teachers (Rodríguez-Buitrago et al, 2019; Goodwin & Kosnik, 2013). Learning from mistakes and granting opportunities to students to witness this attitude in professors paves the way for their own development as reflective teachers.

Innovative teaching methodologies are also important for pre-service teachers in their college classrooms because teacher educators must be prepared to exert their transformational role in society as models of effective and innovative teaching practice (Lunenberg, et al., 2007). As proposed by the Flipped Learning Network (2014), *professional educators* “collaborate and reflect with other educators and take responsibility for transforming [their] practice” (para. 4). In light of the above, teacher educators should possess a growth mindset towards innovative practices in the classroom.

Also, innovation is associated with professors’ mindsets and belief systems. Alali (2020) asserts that “teachers’ beliefs may constitute either obstacles or ways to renew their teaching practices” (p. 2). Likewise, Ching-she, (2000); Al-Roussa, (2007); and Al-Qahtani, (2014), as cited in Alali, (2020) “demonstrate a strong relationship between teachers’ beliefs and their teaching practices, meaning that teachers’ beliefs largely reflect their philosophy of teaching, their perception and judgments, which in turn have an effect on their behavior in a classroom” (p.

2). Students in pre-service teaching programs will develop their own beliefs about teaching based on the beliefs of their professors.

### ***Flipped Learning***

The idea of flipped learning (FL) emerged initially in 2000 in the field of economics (Lage et al, 2010; Baker, 2000). However, it was not until 2012, when a couple of chemistry teachers coined the term “the flipped classroom,” (Bergmann & Sams, 2012) that the concept became an educational buzzword (Brame, 2013). This term has been defined as a pedagogical approach (FLN, 2014), as a framework (AALAS, 2018), as a subset of blended learning (Horn & Staker, 2015), and even as a compassionate teaching methodology (Rodríguez-Buitrago, 2020). In brief, FL refers to the transformation of the spaces of learning (i.e., group learning space [GLS] and individual learning space [ILS]) where first contact with information happens in the ILS (Talbert, 2017), while the GLS is reserved for active and intentional engagement of students with the subject matter and with each other (FLN, 2014; AALAS, 2018).

Since its emergence, the implementation of FL in higher education has demonstrated multiple benefits including learners’ independence (Alamry, 2017; Deng, 2019); self-regulation and self-regulated learning (Çakiroğlu & Öztürk, 2017; Rasheed et al, 2020); the improvement of self-efficacy behaviors (Lai & Hwang, 2016); active, effective, and increased learning for low achievers (Nouri, 2016); and enhanced abilities to peer-assess (Luo et al., 2020), among others. Thus, as teacher educators, the researchers of the present study consider necessary to instruct future teachers in this teaching methodology in order to harvest its multiple benefits in their future professional environments.

In order to optimize the practice of FL, the Flipped Learning Network (2014) proposed a list of 4 pillars and 11 indicators. Also, in 2018, the Academy of Active Learning Arts and Sciences (AALAS) launched the AALAS General Standards and Elements of Flipped Learning. The intention of these two organizations is to guide teachers worldwide in the successful implementation of FL across disciplines. However, besides following the standards, elements, and indicators, the role of course design is crucial in constructing strong FL experiences for particular contexts.

Some studies discuss the relation of course design with other variables such as self-regulated learning (Alamry, 2017; Rasheed et al., 2020; Sun et al., 2019), reshaping the learning venture by redirecting the syllabus (McLaughlin et al., 2014), the integration of an inverted Bloom’s taxonomy in the planning of a flipped lesson (Brinks-Lockwood, 2014), the ways in which technology

can leverage learning in a flipped environment (Marshall & Parris, 2020), and the use of a design-thinking design for a flipped course (Luo et al., 2020). Ultimately, course design makes a difference in the productive implementation of any methodology.

Moreover, Yoshida (2016) reported that pre-service teachers “perceived [the] usefulness of ‘flipped learning’ on instructional design (...) not only [regarding] technology-related usefulness but also that of the learning process” (p. 434). Tomas et al. (2019) discuss a FL continuum and the training of first-semester students and their preparation for the transition into higher education. They also suggest the use of reflective and critical approaches to develop these competencies in the new graduates as required by society. Also, Rodríguez-Buitrago et al. (2019) noted that pre-service teachers, as opposed to learners in other disciplines, exhibited intrinsic motivation towards class preparation and independent work, thereby solving the two main issues identified by Herreid & Schiller, (2013) and Milman (2012, as cited in Tomas et al., 2019): (a) considerable work is required to create and coordinate learning materials and activities, particularly quality flipped videos, and (b) students may be resistant to doing the required work at home and come unprepared to class to participate in planned activities (p. 4).

As a result, the present article analyzes the effect of designing a FL-based course for two teacher education programs in Bogota, Colombia, and the lessons learned by the researchers considering the following research question:

*What are the lessons learned when designing a flipped course for higher education classes on pedagogy for pre-service teachers?*

### Research Design

This study developed an action research methodology that sought to observe the lessons learned when two pedagogy subjects of teacher education programs were flipped. According to Ferrance (2000), “action research is a process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully, using the techniques of research” (p. 1). This investigation was conducted as a collaborative action research in which two professors designed and implemented the syllabus of two courses that included the FL approach. In that sense, professors were seeking ways to improve not only their instruction, but also prospective teachers’ future performance.

### Context

This study was developed in two higher education institutions in Bogotá, Colombia. Institution 1 is a teachers’ college offering one program in Bilingual Education. Insti-

tution 2 is a university, whose School of Education offers a major in Spanish and Foreign Languages. Both institutions are private.

### Participants

Participants were undergraduates from low socio-economic backgrounds. Twenty-five pre-service teachers were involved in the development of this project: eight student-teachers from Institution 1, two men and six women between 19-28 years old and seventeen student-teachers from Institution 2, twelve men and five women between 18-24 years old. Most of the participants from Institution 1 either had part-time jobs as teachers or were parents. Consequently, the time they invested in studying was less than the time spent by a typical full-time student. Most of the participants from Institution 2 were devoted to studying, some had sporadic work responsibilities; only one student-teacher had a part-time job. Also, two of the three researchers in this study were participants as course facilitators.

### Data collection instruments

Three tools were used to collect the data: mini-surveys, field journals, and lesson plans.

**Mini-surveys (MS).** Ten mini-surveys designed in Google Forms were used after the lessons were planned for the pedagogical intervention. They were composed of eight questions (see Appendix A) to inquire about the place, time, and strategies student-teachers used to approach the materials given for the ILS prior to the class. Since each lesson offered student-teachers content in the form of videos or readings, the mini-surveys were created to examine their understanding of the material and their study habits as the implementation of FL progressed.

**Researcher’s Journal (RJ).** The purpose of this instrument (see Appendix B) was to describe all class episodes thoroughly and to reflect on student-teachers’ and professors’ reactions towards class activities. We considered there was value in examining how professors reflected on their teaching practice and how they improved their performance. Due to the standardized lesson planning process for the project, most of the journals had inherently the same structure.

**Lesson Plans (LP).** A lesson plan format was designed by the researchers (see Appendix C) to standardize the implementation of FL. It included the main foundations of FL as sections for professors to consider: general information about the class; learning objectives; actions, content activities, accountability activities, materials and outcomes for the ILS; and actions, class activities, materials, class session outcome, and the exit ticket as sort of formative assessment for the GLS.

Since both classes were oriented to the teaching of pedagogy, the topics of the lessons focused on language teacher education: in Institution 1, how to teach reading, listening, pronunciation, vocabulary, and speaking, while in Institution 2, the post method era, the use of technology in an EFL class, classroom observation, and lesson planning.

**Pedagogical Intervention**

Data collection lasted one semester and it was performed in the Pedagogy and Second Language class in Institution 1 and in English Didactics in Institution 2. Both classes were similar in terms of content and aimed at providing pre-service teachers with the conceptual foundation for English language teaching. Pedagogy and Second Language is offered in the fourth semester in Institution 1 whereas English Didactics is offered in the seventh semester in Institution 2. Both classes were taught in English. However, in Institution 2, the class does not have any course prerequisites, prospective teachers enrolled sometimes do not have the required language proficiency level.

The implementation included seven classes in both courses. Since pre-service teachers were used to traditional instruction, they were trained on the methodology, and the professors’ as well as student-teachers’ roles were redefined. Consequently, in the first-class, pre-service teachers were trained on how to watch the videos and/or complete their reading assignments (Kirch, 2012). This activity made them aware of the advantage of accessing the material on their own in their ILS (FLN, 2014) since they could do it at their own pace and time.

In addition, professors introduced different note-taking systems for future teachers to interact with the content and make sure they did their part before lessons. According to Lombardi (2019), “Taking notes is a great way to help students identify the importance of concepts covered in class. Even if you have a great memory, you simply won’t be able to remember everything the teacher says” (para. 1).

Thus, taking notes is an essential skill that prospective teachers need to develop; it is one of the most effective ways for them to remember and understand what they are learning, watching, or reading. Moreover, research

has found that taking notes by hand is more effective than typing on a device. However, since there are several ways to take notes, it is useful for future teachers to try different methods and decide which works best for them.

The note-taking systems presented were the Cornell Note Method and WSQ. The former (see Figure 1) is done in a format divided into three sections: questions, notes, and summary. At the top of the page, learners write down the subject with the date. In the *Question section*, they write down questions they have about the content. The *Notes section* is used to record facts and impressions during class, video viewing, or text reading. The *Summary* is used to summarize the notes in the students’ own words by highlighting the main points of the lecture, video, or reading.

**Figure 1.** *The Cornell Note-Taking System*

*Note.* Own source.

The latter, defined by Kirch (2012) as “a model for how students can interact with and process video content in order to facilitate effectively structured class time and engaging student-centered learning activities” (para. 6) was used as follows:

**Watch:** Students watch the assigned videos or read the assigned texts and take notes. Notes need to be complete and detailed. Sometimes, students are allowed to use them when taking quizzes since the purpose is not to memorize concepts, but to understand and analyze content.

**Summarize:** Students write a summary of what they watched or read. This has to be done right after watching or reading in order to check their understanding of the content or concepts explained. At this stage, it is essential to help students summarize and paraphrase the video or text.

**Question:** Students must write at least one question about the content. They can ask discussion, clarification, explanation, or expansion questions.

When planning, professors completed their lesson plans intentionally including the main aspects of the FL: goals, content access, accountability activities, outcome, exit ticket as sort of formative assessment at the end of the class, and actions and materials for both the ILS and GLS.

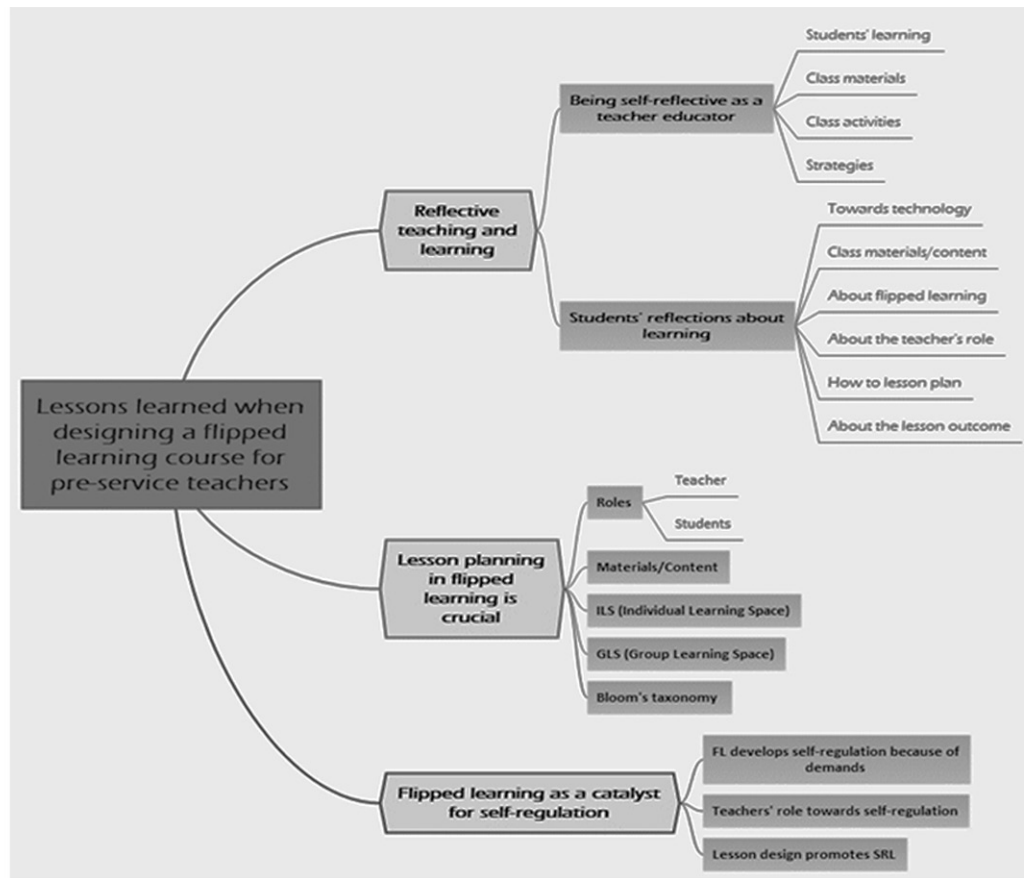
The goals for the lessons were stated using Bloom's taxonomy (Anderson & Krathwhol, 2001). When flipping, the main purpose is that students develop the lower-thinking skills (remembering and understanding) in the pre-class work (i.e., ILS) and the higher-thinking skills (applying and analyzing) in the in-class work (i.e., GLS). Content was accessed by students before class; it was delivered by means of instructional and interactive videos and/or readings with focusing tasks that acted as accountability activities. For instance, taking notes, making mind-maps or infographics. During class, students demonstrate an understanding of what they have learned in the pre-work and the session by means of a tangible outcome (e.g., designing a task).

Finally, since learning can happen anywhere, both the ILS and GLS go beyond home and school. The ILS includes any place in which students do the pre-class work and prepare for class. The GLS includes any place where students work collaboratively, supported, and guided by their professor and classmates.

## Results and Discussion

The research inquiry that guided this study was: *What are the lessons learned when designing a flipped course for higher education classes on pedagogy for pre-service teachers?* The qualitative data retrieved from the instruments were analyzed using the procedures of the grounded theory approach (Glaser & Strauss, 2017). After analyzing the data through open, axial and selective coding, the data revealed that reflective learning and teaching are pivotal for future teachers; when implementing FL for the first time, lesson planning is crucial; and FL is a catalyst for self-regulation (Figure 2).

**Figure 2.** Lessons Learned When Designing a Flipped Course (Data analysis categories)



Note. Own source.

In order to properly understand the results, find below the list of abbreviations used.

FL: Flipped Learning  
 GLS: Group Learning Space  
 ILS: Individual Learning Space



MS I1: Mini Survey Institution 1  
 MS I2: Mini Survey Institution 2  
 RJP1: Researcher's Journal Professor 1  
 RJP2: Researcher's Journal Professor 1  
 LP: Lesson Plan

### ***Reflective Teaching and Learning are Pivotal for Future Teachers***

This first category is related to the key role of reflection about teaching and learning for teacher educators and pre-service teachers when flipped learning is implemented. *Being self-reflective as a teacher educator* and *student-teachers' reflections about learning* were the two sub-categories in this category. Each of these contains, in turn, other codes that will be presented hereafter. Teacher educators' reflections featured topics: student-teachers' learning, class materials, class activities, and strategies. In contrast, student-teachers' reflections centered around the following concepts: technology, class materials/content, about FL, about the teacher's role, how to plan a lesson, and about the lesson outcome.

In the first sub-category, being self-reflective as a teacher educator, the first code is reflections about ***student-teachers' learning***. During the project, and because of the nature of the courses, there were several opportunities for reflecting on the craft of teaching. Prospective teachers raised their concerns about a multiplicity of issues because of the flipped nature of the class. Learning is a subject of reflection in teacher education programs because of the importance of assuring an effective process where learning objectives can be achieved (Wu & Wu, 2014).

Regarding ***class materials***, student-teachers reflected on the importance of materials for the development of skills. They gained awareness in relation to the relevance of the choice of materials for their own classes in the future (Pradhan, 2016).

Also, the researchers' journal evidences reflection on ***class activities*** for FL. Professor 2 asserted: *I am not planning this right. I have planned some good activities; however, most of them have had to be assigned as homework since students haven't been able to finish them in classes (RJP2 #4, April 24, 2018)*. This comment illustrates how the teacher is consistently willing to improve her practice, specifically in the way activities are designed and executed, as described by Liu & Zhang (2014); it also evidences a growth mindset (Dweck, 2006) and her willingness to revise her planning.

The last aspect of this subcategory relates to ***strategies***. One of the professors reflects: *I have to think of activities—actions to help students go beyond literal*

*meaning (RJP2 #4, April 24, 2018)*. As stated by Lunenberg et al. (2007), the teacher can foster meaningful learning through adapting specific activities that might be more beneficial for pre-service teachers transforming the society as evidenced in the data.

Now, regarding the second theme, student-teachers' reflections about learning, the first aspect is their reflections about learning ***towards technology***. Data showed that pre-service teachers are aware of the importance of incorporating technology in their classes. However, discussions regarding the development of an ability to teach with few or no technological resources also emerged, concluding that teaching cannot rely on technology since in some contexts, technology is scarce. Also, the mini-surveys showed some information regarding the role of technology in learning. Student-teachers recognized the importance of using technology for their own process as well as for understanding key concepts (Marshall & Parris, 2020) as shown in the following excerpt: *the video and the reading were useful for me because I could understand for example the importance of the technology in our learning process (sic) (MS I1, May 1, 2018)*.

The data revealed the importance of ***class materials/content*** for future teachers. This reflection is illustrated as follows: *students reflected upon the resources and materials they would need for the class, so they started planning ... (RJP1 #6, May 24, 2018)*. Becoming aware of class materials early in their career is pivotal for future teachers. Researchers hope that pre-service teachers will consider materials when planning and delivering their classes in the future (Richardson & Díaz Maggioli, 2018).

Moreover, prospective teachers also reflected ***about FL***. For them, FL was an innovative approach that challenged their paradigms regarding traditional classes where teacher-talking time is high, and the student is a passive recipient. Their reflection corroborates that FL is innovative for these student-teachers, and it can produce discomfort and resistance in some learners. Thus, a lesson learned is that training students to be more autonomous should start from school (Lai & Hwang, 2016).

The excerpt below shows that after the implementation of FL, student-teachers better understood its philosophy and could learn accordingly, leaving aside their traditional beliefs originated in their past educational experiences; in this way, FL fosters 21st century skills (McLaughlin et al., 2014). *I think most of them have understood the importance of taking effective notes of the contents shown through the videos and readings since they help them to improve recalling concepts and gaining a better understanding of what they are learning (RJP1 #4, May 10, 2018)*. Change is not always smooth, but

with persistence, professors can provide their pre-service teachers with innovative methodologies for their future.

In *student-teachers' reflections about their role*, they mentioned the importance of observing classes: *I learnt that observation plays a central role in practice teaching, you can be observed by a supervisor or your co-operating teacher, and the idea is that they can see how you teach or how the teacher created positive strategies for learning and that the Learners can understand* (MS II, May 16, 2018). As the excerpt shows, pre-service teachers need to observe classes to determine whether teaching is the appropriate profession for them (Pradhan, 2016), as well as to identify good practices for their future.

The last aspect about this category has to do with *how to plan a lesson*. Data revealed that pre-service teachers are aware of what happens “behind the scenes” only when they plan a lesson and reflect about their decisions. They understand that classes have to be carefully thought to achieve students' learning objectives effectively.

The analysis of the first category revealed that reflection and reflective practices are crucial in developing pre-service teachers' identity and that the role of the teacher educator in modeling a reflective behavior is essential, corroborating the findings of the authors in their previous collaborative paper (Rodríguez-Buitrago et al, 2019), as well as previous research experiences prospective teachers had when using the FL approach in their practicum contexts (Onatra & Palencia, 2021).

### ***Lesson Planning in Flipped Learning is Crucial***

The second emerging category from the data analysis showed that an important lesson learned when flipping a pedagogy class is the impact of lesson planning in the successful implementation of FL. The study revealed that lesson planning under this methodology is crucial, and that when doing it, teachers should consider five aspects for planning: professors' role, materials/content, Individual Learning Space (ILS), Group Learning Space (GLS), and Bloom's taxonomy, items that are carefully described below.

To begin with *lesson planning* and considering that one of the teacher-researchers was new to FL, a lesson plan format was designed for this project in the interest of intentionally including all of the elements of FL in the lessons (Appendix C). The use of the format was intentional and aimed towards controlling the details of FL in every class. The reflections of the novice “flipper” in the project revealed the pivotal role of lesson planning in remembering and internalizing the elements of the flipped approach. In one of her reflections, Professor 1 said, “*If I hadn't had a format to plan my lessons, I would have probably forgotten the steps of flipping, and would have taught tradition-*

*ally*” (RJPI #1, April 2018). Her words reveal that new users of FL might abandon its practice because of a lack of clarity in the procedures and return to traditional teaching. Thus, either co-teaching with a more seasoned flipper, collaborative planning, or a carefully crafted lesson plan format might help novice flippers internalize the steps and procedures for the model to be successful.

In relation to professors' role, professor 1 mentioned how the transformation of her role was one of the most challenging steps when planning because pre-service teachers perceived her in different ways. The excerpt below illustrates the discomfort that the role shift might provoke in those ones who are used to doing the bare minimum in a class, or to see the teacher carrying most of the responsibility, as was the case for the student-teachers from Institution 1.

*Since this was the last session in which I implemented the project, I have to say that:*

*At the beginning, it was difficult for me, and for the students as well, to get used to the change of roles. I sometimes felt alienated because students were working on their own.*

*A few of them (2 out of 17) were struggling the whole semester because they expected me to give the traditional class, just transmitting information, and they were passive recipients of knowledge. They complained until the end (sic). (RJPI #7, May 31, 2018).*

Thus, data showed that teachers need to provide scaffolds within the lesson in a way that students progressively adopt a more active role in their learning process. Similarly, teachers who decide to flip their courses need to be prepared to take a less assertive role in the classroom and transfer the spotlight to students.

With respect to *materials and content*, the lesson plan bears compelling information. As a matter of fact, teachers mostly plan for content and materials within any lesson. However, when flipping a class, it is important to remember that content needs to be intentional (FLN, 2014) and that materials should aim at dynamizing the learning process. Also, teachers should consider the divergence in materials when used in the different spaces. Teachers can use all their creativity in thinking of materials for the ILS (e.g., blogs, videos, podcasts, interactive textbooks, HyperDocs, choice boards, learning menus, and enhanced readings) and for the GLS (e.g., games, jigsaw activities, discussion prompts, and case studies).

The analysis of data revealed that the *ILS and GLS* should be considered when lesson planning not only to clarify the materials to be used in each, but also the different opportunities of engagement and interaction. The *ILS* is reserved for students' interaction with the content and materials and for accountability activities that help them

feel empowered and become agents of their own learning. The comment below exemplifies the student agency achieved in the ILS:

*Most students watched the video and took notes. They had also prepared their questions to ask their classmates in class as instructed in the previewing task (RJP2 #2, April 12, 2018).*

The **GLS** then serves as a place for interaction and co-construction among learners and with the teacher. When planning for FL, the teacher ought to acknowledge the value of collaborative learning and stand on the side for students to learn from each other (King, 1993). The excerpt below reveals some of the benefits of the activities planned for the GLS:

*During the activity #3, students worked in small groups to create a video and shared with their classmates an ICT tool they had used in their learning process. Again, the opportunity to work with others provided benefits such as deepening understanding of a topic by sharing ideas and developing skills such as speaking and listening (RJP1 #4, May 10, 2018).*

In a traditional, transmissive teaching setting, the teacher is too worried about covering the content and might minimize opportunities for collaborative construction. Whereas, when planning for FL, the teacher needs consider the different spaces to generate a fully student-centered learning experience.

In this study, adding a space for **Bloom's taxonomy**-oriented goals and actions in the lesson plan format facilitated the decision-making process for the novice teacher, and allowed for the balanced inclusion of activities for both spaces. Since she was not used to planning, bearing in mind Bloom's taxonomy, or the different spaces, the lesson plan had an embedded list of verbs and a reminder for its use (i.e., low-order thinking skills in the ILS and high-order thinking skills in the GLS) (Appendix C). This simple reminder guaranteed a design of activities that considered the full spectrum of Bloom's taxonomy's thinking skills during the intervention.

Even though lesson planning is a natural part of teaching, experience and daily concerns might prevent teachers from devoting time to this important task. The present study showed the importance of careful, conscious, and intentional lesson planning in the successful implementation of the FL model.

### **Flipped Learning as a Catalyst for Self-Regulation**

The third category is a sustainably significant lesson learned throughout the project development. It refers to the fact that for the effective implementation of FL, it is pivotal that pre-service teachers develop self-regulatory behaviors

and professors provide a well-designed FL environment where these behaviors can be developed.

Three aspects concerning FL as a catalyst for self-regulation were revealed during the analysis: FL develops self-regulation because of inherent demands, the role teachers play towards self-regulation, and the promotion of self-regulated learning because of lesson design. The first fact implies that because of the way FL is conceived, it demands that students become self-regulators. As Rodríguez-Buitrago et al, (2019) mentioned, “[W]e also needed to foresee the necessary accommodations to our courses for FL to work considering that this approach works better when students evidence self-regulatory practices and are motivated towards learning” (p. 55). The following excerpt corroborates this finding:

*Most students watched the video and took notes. They had also prepared their questions to ask their classmates in class as instructed in the previewing task (RJP2 #2, April 12, 2018).*

However, not all the future teachers accepted the shift of roles and the need to take responsibility for their own learning as shown in the following extract:

*Although we had a previous in-class flip to show our students how to do the pre-class work (accessing content and taking notes), not everybody had watched the video and only a few of them had read the assigned chapters. Therefore, class began with those who were prepared and the ones who were not, had to do their assignment in class-time. (RJP1 #1, April 19, 2018).*

It took a few prospective teachers some time to understand that if they did not explore the content prior to class, they would not be able to apply that information on more complex tasks with their peers and teacher to assist them when difficulties arose. Consequently, they needed to be trained on how to consistently develop self-regulated behaviors as part of the framework of the courses. In that sense, Zimmerman (2002) describes self-regulation in the following manner:

Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills (p. 65).

The second sub-category involves the leading role that teacher educators play in the development of student-teachers as self-regulators. This is illustrated by Talbert (2016, 38m58s): “You can't say that you are interested in teaching students how to learn and then spoon-feed them everything.” Since self-regulation does not happen naturally to learners, teachers are responsible for triggering certain behaviors that help students to monitor and regulate their own learning and, therefore, construct the appropriate

learning environment for FL to be successful. For instance, when planning, professors provided different note-taking systems, and students decided which one they felt more comfortable with or created their own one as evidenced in the excerpts below.

*If we don't give students a unique way to take notes, SRL happens because they come up with their own techniques for doing it. (RJP1 and RJP2, memo from mini-surveys).*

Furthermore, pre-service teachers were also instructed on how to access content as well as work at their own pace and in their own time. Moreover, since class time was mainly used to work on higher-order activities to suit their needs, future teachers perceived it as more productive since they had an aide to help them while working, as verified by one of the researchers in the following quote:

*I told them at 4:00pm if they wanted to go, they could, but they didn't. They continued working on their activity, not talking about something else, but on their activity. They preferred to stay in class because they have a lot to do for other classes and M. says that if they stay in class, I can answer their questions (RJP2 #3, April 17, 2018).*

The third sub-category (i.e., lesson design promotes self-regulated learning) became especially evident when planning the lessons. Teacher educators organized the activities of the ILS and GLS while considering that prospective teachers need to be both responsible for completing the pre-class work and the center of the learning process during class time. For the ILS, accountability was reached in the form of entry tickets as a way to check for understanding an assignment or quizzes (announced or unannounced) aimed at trying to develop high-order thinking skills. For the GLS, class activities usually required an outcome such as an entry ticket, notes, or enhanced videos.

In summary, FL promotes self-regulation since learners are given lectures (via texts or videos) before class, and they have the power to decide when and how to learn from those materials. For instance, they can determine when they need to go back and check the material once again or when they have understood the concepts and can move on. Within the FL environment, students need to develop self-regulatory habits on a regular basis if they want to be confident learners who have the skills to learn throughout their lives.

## Conclusions

It is worth considering the research inquiry proposed for this study: *What are the lessons learned when designing an FL course for a higher education class on pedagogy for pre-service teachers?* Those lessons learned have to do with three aspects: a) reflective teaching and learning, b) lesson planning within the FL atmosphere, and c) FL as an activator of self-regulation.

In relation to *reflective teaching and learning*, it is possible to say that both teacher educators and prospective teachers reflected upon what was taking place in/out of class. The former actors were the ones considering students' learning, class materials/activities and strategies. Regarding the latter performers, they focused primarily on technology, class materials/content, FL, the teacher's role, how to plan a lesson, and the lesson outcome. The present intervention highly impacted the participants because of the continuous reflection and the subject classes involved, Pedagogy and Didactics. The teacher's educator's role is key as a model for future teachers.

Now going over the second category revealed by the data, it shows the importance of lesson planning within the framework of FL, the emphasis was on roles (professors and student-teachers), materials/content, ILS, GLS, and Bloom's taxonomy. In fact, the required time for planning under the FL approach is a noteworthy challenge; however, careful lesson design facilitates interaction, analysis, discussion, and reflection (synchronous/asynchronous activities), and this practice results in students understanding Bloom's taxonomy and growing in their learning process as future teachers.

The last category concentrates on *FL being an activator for self-regulation* because of demands, the teacher's role towards self-regulation, and how lesson planning promotes self-regulation. Surely, *self-regulation* is evident due to the importance of accessing class materials beforehand, conducting further research, and finding ways to improve learning. Hence, teacher educators had their pupils reflect upon this concern, recognizing that being more self-regulated is a fact that leads to a successful learning process. The challenge when flipping a teacher education course is two-fold: teachers need to design for self-regulation and be a role model for their students by being self-regulated teachers. •

## References

- Academy of Active Learning, Arts and Sciences. (n.d.) *AALAS Updated Definition and General Standards*. AALAS International. <https://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>
- Alali, R. A. (2020). Effectiveness of a Proposed Program in Developing Practices and Modifying Beliefs of Practitioner Teachers About the Flipped Classroom. *SAGE Open*, April-June, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244020919775>

- Alamry, A. M. (2017). *Flipped Learning and Self-Regulated Learning Experiences in Higher Education: A Qualitative Case Study* [Doctoral Thesis, Western Sydney University]. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:45934/datastream/PDF/view>
- Anderson, L. & Krathwhol, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- Baker, J. W. (2000) "The Classroom Flip: Becoming the Guide by the Side". *Communication Faculty Presentations*. 12. [https://digitalcommons.cedarville.edu/media\\_and\\_applied\\_communications\\_presentations/12/](https://digitalcommons.cedarville.edu/media_and_applied_communications_presentations/12/)
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR, US: International Society for Technology in Education.
- Brame, C. (2013). *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Brinks-Lockwood, R. (2014). *Flip it! Strategies for the ESL classroom*. The University of Michigan Press.
- Çakiroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). Flipped classroom with problem based activities: Exploring self-regulated learning in a programming language course. *Educational Technology and Society*, 20(1). 337-349. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.337>
- Deng, F. (2019). Literature review of the flipped classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(10), pp. 1350-1356. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tp1s.0910.14>
- Dweck, C. (2006). *Mindset. The new psychology of success. How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books
- Ferrance, E. (2000) *Action Research*. Themes in Education. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. United States. [https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf)
- Flipped Learning Network. (2014). What is Flipped Learning? [https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP\\_handout\\_FNL\\_Web.pdf](https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf)
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.
- Goodwin, A.L. & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Horn, M. and Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco: Jossey-Bass [http://www.k12accountability.org/resources/Blended-and-Adaptive-Learning/Blended\\_Learning\\_Is\\_About\\_More\\_Than\\_Technology.pdf](http://www.k12accountability.org/resources/Blended-and-Adaptive-Learning/Blended_Learning_Is_About_More_Than_Technology.pdf)
- Kirch, C. (2012). Revisited: (Part 2 of 4). *Using the WSQ to deepen student understanding and academic conversations in my Flipped Classroom*. <https://flippedlearning.org/syndicated/revisited-part-2-of-4-using-the-wsq-to-deepen-student-understanding-and-academic-conversations-in-my-flipped-classroom/>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2010). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220480009596759>
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers and Education*. 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Liu, L. and Zhang, Y. (2014). Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (11), 2396-2401. <http://dx.doi.org/10.4304/tp1s.4.11.2396-2401>
- Lombardi, E. (2019). *The Case for the Importance of Taking Notes*. <https://www.thoughtco.com/why-take-notes-in-literature-class-735173>
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Luo, Z., O'Steen, B. & Brown, C. (2020). Flipped learning wheel (FLW): a framework and process design for flipped L2 writing classes. *Smart Learning Environments*, 7(10), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00121-y>
- Marshall, H.W., & Parris, H. (2020). Jump start your flipped learning: Nuts and bolts. *Mosaic Spring 2020*. 50 (1), 22-27. [https://drive.google.com/file/d/1eRpTXe2CVA9OjXX3\\_214a\\_XDkVc\\_3dxI/view](https://drive.google.com/file/d/1eRpTXe2CVA9OjXX3_214a_XDkVc_3dxI/view)

- Marshall, H. W. & Rodríguez-Buitrago, C. (2017). The Synchronous Online Flipped Learning Approach. *TEIS News. Tesol International Association*. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolteis/print/2017-03-15/6.html>
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89 (2), 236-243. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning—especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1-10. <https://educationaltechnology-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Onatra C., & Palencia, S. (2021). Experiencias investigativas sobre Aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras Invertido. Fondo de Publicaciones Universidad Libre. <https://doi.org/10.18041/978-958-5578-86-9>.
- Pradhan, P. (2016). Modalities of Teacher Education in India. *International Journal of Peace, Education and Development*. 4(1), 31-39. <https://doi: 10.5958/2454-9525.2016.00005.6>
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A., Kakudi, H. A., Ali, A.S., Musa, A. S. & Yahaya, A. S. (2020). Self-regulated Learning in Flipped Classrooms: A Systematic Literature Review. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(11). <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.11.1469>
- Rodríguez-Buitrago, C., Onatra, C. y Palencia, S. (2019). *Pre-Service Language Teachers' Perceptions towards Self-Regulated Learning: Paving the way for Flipped Learning*. Institución Universitaria Colombo Americana ÚNICA. (Working Paper). <https://doi.org/10.26817/paper.07>
- Rodríguez-Buitrago, C. (2020). *My own definition of Flipped Learning*. <https://flippedlearning.org/syndicated/my-own-definition-of-flipped-learning/>
- Richardson, S. and Díaz Maggioli, G. (2018). Effective professional development: Principles and best practice. *Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. [https://www.cambridge.org/us/files/7515/7488/8530/CambridgePapersinELT\\_Teacher\\_Development\\_2018.pdf](https://www.cambridge.org/us/files/7515/7488/8530/CambridgePapersinELT_Teacher_Development_2018.pdf)
- Sun, F. R., Hu, H. Z., Wan, R. G., Fu, X., & Wu, S. J. (2019). A learning analytics approach to investigating pre-service teachers' change of concept of engagement in the flipped classroom. *Interactive Learning Environments*, 1-17.
- Talbert, R. (Presenter). (July 21, 2016). Self-regulated learning and the flipped classroom (#110) [Podcast Episode] on The Teaching in Higher Ed. <https://teachinginhigher.ed.com/podcast/self-regulated-learning-flipped-classroom/>
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning. A guide for higher education faculty*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Tomas, L., Evans, N. (S.), Doyle, T. & Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 16 (5), <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0135-4>
- Wilkinson, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Wu, J., & Wu, Y. (2014). A Research of College English Reflective Teaching in China. *Theory & Practice in Language Studies*, 4 (11), 2366-2372. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.4.11.2366-2372>
- Yoshida, H. (2016). Perceived usefulness of "flipped learning" on instructional design for elementary and secondary education: With focus on pre-service teacher education. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(6), 430. <http://www.ijiet.org/vol6/727-R042.pdf>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [http://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](http://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## Appendix A

### Mini-surveys

# ILS mini-survey

How to teach speaking

**\*Obligatorio**

1. Where did you watch the video/or did the reading? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Home
- Library
- Transportation
- The university
- Otro: \_\_\_\_\_

2. If you chose the video, how many times did you watch it?

*Marca solo un óvalo.*

- 1
- 2
- 3
- More than 3 times
- I didn't watch the video

3. If you chose to read, how long did you spend with the reading?

*Marca solo un óvalo.*

- 30 minutes or less
- Between 30 minutes and 1 hour
- Between 1 and 2 hours
- More than 2 hours

4. Was the explanation of the topic clear to you? \*

*Marca solo un óvalo.*

Yes

No

5. Explain your response to the previous question \*

---

---

---

---

---

6. How did you take notes of the material you used to prepare for class? \*

---

---

---

---

---

7. How comfortable do you feel about accessing the content for the course independently? \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

not comfortable at all      very comfortable



## Appendix B

### Field Journal

**Date:** April 19th, 2018

**Activity:** Implementation Lesson plan 1

**Observations:** Although we had a previous in-class flip to show our students how to do the pre-class work (watching the video and taking notes), not everybody had watched the video and only a few of them had read the assigned chapters. Therefore, class began with those who were prepared and the ones who were not, had to do their assignment in class-time. When doing the entry ticket, students were surprised they could use their notes. Some of them had great notes which helped them to solve the entry ticket very well. However, the ones who did not have much information realized their notes were not enough to recall the information properly.

In the activity #1, when working in small groups, students participated a lot and answered the questions about the readings suggested. They mentioned that both the reading and the video touched interesting points about the topic. However, they also mentioned they felt it was too much work watching a video and reading two chapters. It may be true, but since we only had class once a week, I thought it was necessary to be able to cover the contents of the syllabus.

In the activity #2, students who were doing the pre-class work (just watching the video) joined the group. Students worked individually on the piece of reading they had to check. Some of them were aware of the importance of taking notes and did the same when reading in class. In fact, they had a notebook just for that purpose. Some others seemed not to care about taking notes and just read. When preparing the mini-oral presentation, most of them were working collaboratively in their groups (in trios). Students were free to choose who to work with. They distributed tasks such as someone in charge of the details of the visual aid, another in charge of the text, and the other in charge of reporting to the class. Only one student remained passive and just observed his group working. Students designed a concept map according to the topic they had to present.

In the activity #3, students participated enthusiastically. They were eager to express their opinions, support them with reasons, and disagree with their classmates when necessary.

In the activity #4, groups were formed at random since I believe it is good for them to get used to working with anyone in class. Sometimes they do not like it, but I think they know me as a teacher, and they do not complain. Students work well when using technology and creating the Decalogue was fun and entertaining for them. Class time was over, so we had to leave the presentation of the Decalogue for the next class.

When students were working in small groups, they seemed not to need my help. I felt I did not need to talk or intervene too much in their work. However, at the end, when talking about the class, one of the students complained claiming they were doing the whole job and I was doing nothing. Others said they felt well and enthusiastic because they really had to participate in the class.

## Appendix C

## Lesson Plan

**Flipping your class  
Lesson Plan Format**

<b>Teacher's name:</b>	<b>Semester:</b>	<b>Topic:</b>
<b>Date:</b>	<b>Duration:</b>	<b>Class:</b>
<b>Objectives</b>		
<p><i>*When thinking about the actions students perform in the different learning settings refer to Bloom's taxonomy's action verbs and write them below.</i></p>		
<b>Actions for individual learning space (ILS)</b>	<b>Content access</b>	<b>Materials for ILS</b>
	<b>Accountability activities</b>	
	<i>Bloom's Low-Order Thinking Skills</i>	
<b>Outcome of ILS</b>		
<b>Actions for group learning space (GLS)</b>	<b>Class activities</b>	<b>Materials for GLS</b>
	<i>Bloom's High-Order Thinking Skills</i>	
<b>Class session outcome</b>		
<b>Exit ticket</b>		

Designed by @crbuitrago and sandram.palenciag@unilibre.edu.co

# BLOGS: EFFECTIVE PEDAGOGICAL TOOLS FOR EVALUATION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

**Gabriela Alhor Martínez**

[gabriela.alhor@correo.buap.mx](mailto:gabriela.alhor@correo.buap.mx)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Janeth Inés De la Rosa Sepúlveda**

[janeth.delarosa@correo.buap.mx](mailto:janeth.delarosa@correo.buap.mx)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

## Abstract

The evaluation process in times of pandemic constituted a great challenge since the use of new technologies invited us to reflect on the relevance and reliability of this process. Pardo and Cobo (2020) mention that, during a pandemic, the priority is not the summative grade but the process of adaptation of university actors to the crisis, guaranteeing small permanent learning successes. This reflection article echoes the use of blogs as instruments for the evaluation model in the virtual environment of the subject “Discovering the Francophone world,” corresponding to the degree in Teaching French at the Autonomous University of Puebla. This consideration focuses on using public journals as personal spaces where students could publish their achievements. The reflection derived from the cycle of action research methodology used, whose objective was to observe, analyze, implement and reflect on the effects of using them in a virtual environment.

The analysis and reflection of this process suggested that the students had an effective accompaniment. The virtual evaluation model using blogs allowed them to develop oral and written production skills while enriching their critical and reflective thinking process. In conclusion, using blogs as practical tools in virtual environments appealed to be highly flexible and adaptable to the needs of the students.

**Key Words:** Blogs, Virtual environment, Meaningful learning, Technology, Formative Evaluation.

## Resumen

*El proceso de evaluación en tiempos de pandemia constituyó un gran desafío ya que el uso de las nuevas tecnologías invita a reflexionar sobre la pertinencia y confiabilidad de*

*este proceso. Pardo y Cobo (2020) mencionan que, durante una pandemia, la prioridad no es la calificación sumativa sino el proceso de adaptación de los actores a la crisis, garantizando pequeños éxitos de aprendizaje permanente. Este artículo de reflexión hace eco del uso de los blogs como instrumentos de evaluación en el entorno virtual de la asignatura “Descubriendo el mundo francófono”, correspondiente a la licenciatura en Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla. La intervención se centró en crear estos ‘periódicos virtuales’ como espacios personales donde los estudiantes pudieran publicar sus logros. La reflexión derivó de la metodología investigación-acción utilizada, cuyo objetivo fue observar, analizar, implementar y reflexionar sobre los efectos de su uso en un entorno virtual. El análisis y la reflexión de este proceso sugirieron que los estudiantes tuvieron un acompañamiento efectivo. El modelo de evaluación virtual a través de blogs les permitió desarrollar habilidades de producción oral y escrita al mismo tiempo que enriqueció su proceso de pensamiento crítico y reflexivo. En conclusión, el uso de blogs como herramientas prácticas en entornos virtuales demostró ser altamente flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes.*

**Palabras Clave:** Blogs, Ambiente Virtual, Tecnología, Aprendizaje significativo, Evaluación Formativa.

## Introduction

Learning a foreign language requires the participation of students in the construction of knowledge. In Discovering the Francophone world, students practice the French language in its oral and written production modality. The course is designed to take some French-speaking models as the object of study. They can be studied from geographical, historical, social, and cultural perspectives. During these last two years of confinement due to the COVID-19 pandemic, the courses have moved to Virtual Learning Environments (VLE), that is, to pedagogically and technologically designed spaces that meet the current needs of academic programs and facilitate the educational process. The “Blackout of Presence,” according to (Llorens-Largo, 2020; Castillo Olivares, 2020), has led teach-

Recibido el 30 de agosto, 2022 - Aceptado el 15 de octubre, 2022.

ers to a new task in teaching work, where virtuality has gained tremendous popularity so as not to slow down the teaching-learning processes.

The educational process in VLE is developed in rich educational technology scenarios through multidirectional interaction between students, teachers, and other communities, thus promoting communication and constructing new knowledge. This process occurs thanks to the flexibility provided by these environments, satisfying various individual and social needs and interests. This flexibility allows non-face-to-face activities to be carried out simultaneously (asynchronously), although they can also co-occur (synchronously). Similarly, e-learning has advanced toward the mobile and ubiquitous world and moving to the U-learning paradigm (Gros & García-Peñalvo, 2017; Moreno-López et al., 2016; Ramírez et al., 2018; Peña-Ayala & Cárdenas-Robledo, 2019; Temdee, 2020). Therefore, VLEs allow flexible, dynamic, student-centered training based on collaborative environments that will enable them to address real problems and propose alternative solutions, promoting learning construction. With this understanding, it can be said that the social constructivist theory encourages students to take responsibility for the learning process. To acquire the capability of deep learning, critical analysis, and self-reflection, which can be interpreted as more important and profound than acquiring knowledge.

Deep understanding can only be realized by engaging the learners in knowledge construction instead of knowledge transfer. Constructivism guided the instructional design model where blogs were proposed as the primary assessment instrument of the courseware. Understanding that a blog is a social media tool that allows people to share ideas with authentic audiences and engage those audiences in conversations is essential. Most blogs look like journals, with a series of posts appearing on the blog in reverse chronological order (newest posts at the top, older posts below). Blogs can address topics, from those superfluous to more specialized academic issues, and single authors or groups can write them. Blogging software is typically easy to use but also allows for a great deal of customization in style and structure, making them highly adaptable when assessing its content.

As García Peñalvo (2020) expresses, online education and virtuality have generated a «perfect storm» regarding online assessment. This scenario led to reflection on how to ensure the achievement of knowledge, skills, attitudes, or competencies students would acquire in the virtual modality. At the same time, reflect on how blogs could broadly and, in the best way, boost cognitive and soft skills and even attitudinal ones. Reviewing the evaluation

processes in this modality thus becomes a necessary process of reflection and action.

Therefore, we decided to integrate the action research (AR) process to understand what was happening during a virtual class and identify changes that improved the evaluation process. AR helped to answer questions about the effectiveness of this specific instructional strategy, as well as the performance of students. AR described a practice of reflective inquiry undertaken to improve understanding and practice. Considering “action” refers to the change someone is trying to implement, and “research” refers to improving and understanding the learning environment. It also helped to take charge of our personal and professional development as we reflected on the actions and observed the mainstream of the virtual class, identifying the skills and strategies suitable to add to our professional toolbox. This intervention was realized from the first and second person (researcher). First-person inquiry offers an essential basis for inquiring into one’s engagement with the value-laden and political nature of action research. At the same time, the second-person perspective sought to understand how the researcher might better support students. In the words of Stuart (2020), participatory action research has enabled researchers to move between perspectives blending personal realizations with collective findings and a call for societal change. Trying to cope with the idea of collective reflection, it was planned to integrate the blog as a formative process of evaluation, paying particular attention to the pieces of evidence that demonstrated students’ achievements, original work, and genuine use of language as well as to stimulate the active participation of students who will be involved in the knowledge creation process (Driscoll, 2002).

The intention of using blogs was to help students improve their critical thinking skills by providing them with practical and insightful activities in a virtual place where they can post updates or entries regularly. These updates could be written in text, graphics, video, and audio formats. This makes it easy for students to keep track of what is going on and add their thoughts and experiences. As cited in Fageeh (2011), Kim (2008) considered blogs an adequate replacement for all computer-mediated communication applications to language learning. In this regard, Halic *et al.* (2010) claimed that: The popularity of blogs has made them tempting to educators seeking to integrate computer-mediated communication tools at the university level. These tools are seen as having the potential to enhance student engagement and providing an environment for collaboration and the creation of knowledge (p. 1)

This reflection article has the purpose of sharing insights on the use of blogs and disseminating the useful-

ness of using them as supportive tools that enhance students' communication skills which can be used in any class and language. This reflection is the product of collaborative work between a French and an English teacher in the undergraduate programs of the language faculty.

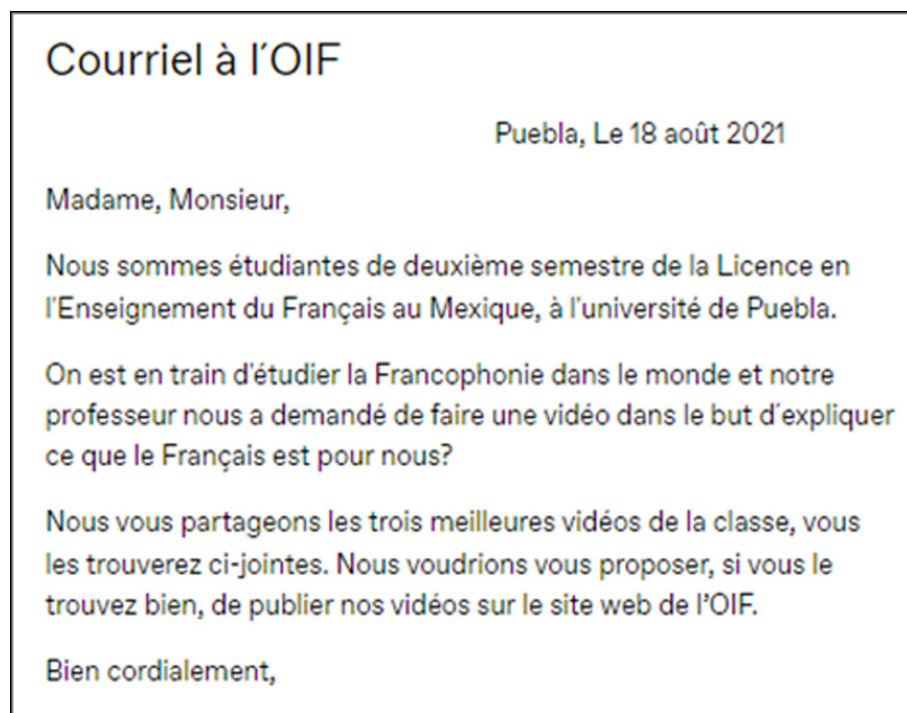
### Social Constructivism and formative evaluation using blogs

Understanding the student as the center of learning makes him/her the protagonist of this process based on their ability to build their perspective of the world and its functioning. Social constructivism is conceived as an actual constructive process that occurs from the inside out when there is social interaction with the environment. Neurosciences confirm that the act of learning is unique, subjective, and conditioned by interest, curiosity, and the relationship with the environment. Ortiz (2015) argues that in Vigotsky's socio-constructivism, student learning is rooted in social interaction since, in the development process, sociability plays a formative and constructive role. Learning is a natural process where students use their resources to adapt the content learned to real situations or problems. Socio-constructivism also considers learning a personal process of building new knowledge from previous knowledge but inseparable from the condition in which it occurs. Learning is a process that is intimately related to society. In the words of Parica et al. (2005), constructivism is the current of thought according to which knowledge is not a copy of reality but the construction of the human being. The constructivist approach emphasizes that knowledge is not something that can be written in a book and transmitted to students. Still, knowledge is something complex that students must construct, and learning from tasks or resolving significant problems can be a way to achieve this type of learning. During this intervention, it was observed that blogs provided better opportunities to learn and transfer what has already been known to real-life situations.

The design of a virtual learning environment, with the socio-constructivist approach required assuming that blogs provide significant contexts that allow students to work together, helping each other, using a variety of instruments and information resources that condescend to the search for learning objectives. Thus, the pedagogical benefits of using blogs empowered understudies to have "a voice" and to

be more freely associated with their peers and teachers through information sharing. This implied that students eagerly held in the conventional approach to education progressively advertised an opportunity to provide feedback to their classmates and teacher. This process occurred gradually; we noticed how the class was structured and helped them identify three crucial moments in selecting the topics. In the first stage, the teacher chooses the topics, allowing them to reflect, analyze and learn about the francophone world. The second stage consisted of negotiation of the selection of cultural themes between the teacher and the students. This allowed them to identify the pros and cons of some themes and thus then evaluate which themes they wanted to work with. The third stage was already a personal selection of each student of some topic related to the subject and of which they tried to investigate, present, and publish. This gradual way of making them responsible for their learning motivated them not only to choose exciting topics but also to increase their vocabulary, improve their pronunciation for the presentation, and find the best way to write their posts. Figure 1 shows the e-mail students wrote to the International Francophonie Organization. This activity represented an actual communication situation and a challenge for them. When students did this activity, they never expected an answer from the CEO of this organization; however, they got a response that motivated them to learn and use the language better.

Fig 1. E-mail to the International Francophonie Organization.



Concerning formative assessment, Heritage (2010) defined it as the process that occurs during teaching and learning. It involves both teachers and students collecting information so that action can be taken to advance and achieve learning objectives. Formative assessment focuses on the learning process rather than measuring or summarizing it. Likewise, Hargreaves (cited in McCulloch and Crook, 2013) analyzes the properties of formative evaluation, highlighting its aspiration to train the student integrally. As a part of the formative evaluation implemented, students made presentations either synchronously or asynchronously (videos and audios) on political, cultural, and social issues with the time needed to prepare for the production, which helped to review pronunciation, vocabulary, and grammatical and syntactic structures. An interesting phenomenon observed was peer support, which improved their learning. Student involvement in improving the quality of their own learning experience builds a learning community that is supportive and exciting. Similarly, Lara (2001) stated that formative evaluation through technology consents real-time communication between several people in different places and times with many possibilities that depend on people, how they are organized, and their implications at work. Black and William (1998), in their study *Inside the Black Box*, proposed that formative assessment can be improved by helping students identify what they should do to enhance their learning, allowing everyone to express their opinions, provide feedback that helps students advance in their knowledge and avoid comparison with each other, and then enable acting on that feedback. A clear example was enhancing written production through the formulation of open or detonating questions; it allowed for verifying the language knowledge acquired, the level of comprehension, the application, the reflection, and the criticism; In addition, due to the number of students, it allows everyone to make their opinion known and as for the teacher, it facilitates giving the necessary feedback so that the student can reflect and identify their areas of opportunity to improve their progress. Therefore, the blog students created and designed became a personalized space where they published their writings and oral productions, becoming an excellent resource for providing effective feedback based on observations and enabling them to reflect and identify improved aspects. Regarding the use of blogs, Castejón et al. (2006) valued the publications as a portfolio. In these means, the construction of applied and strategic knowledge can be reflected throughout the entire teaching-learning process, which cannot be achieved when final tests are carried out exclusively based on passing some items; it involves students in the process of curricular negotiation and promotes formative evaluation in university teaching.

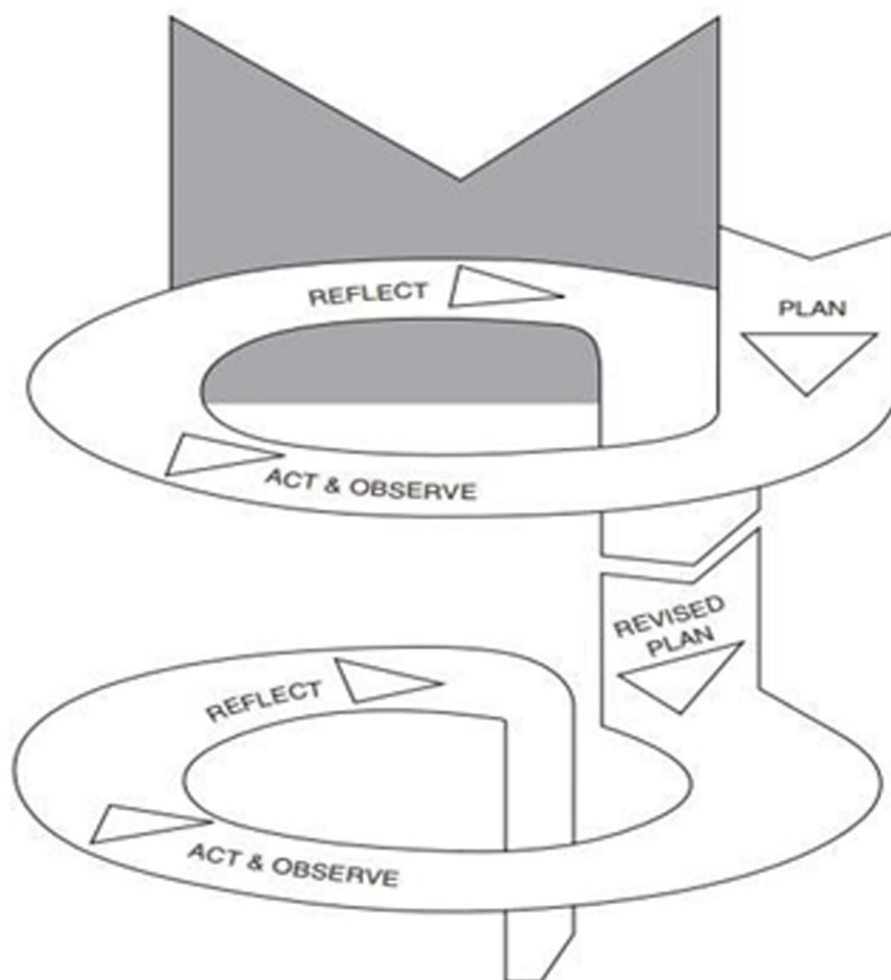
### **Implementing blogs using Action Research**

AR focuses on a problem, or particular practice, occurring within a specific social setting. Its purpose is to lessen the problem or increase the effectiveness of the course. Considering the pandemic context, it was observed that evaluation was a critical issue to deal with during this time and context because there were questions such as How does the evaluation ensure the scope of knowledge, skills, attitudes, or competencies by students in the virtual modality? Will it be possible to maintain the reliability of an exam in virtual mode? How to build a measurement and evaluation system that can assess broadly and in the best way both cognitive and soft skills and even attitudinal ones? Should we privilege attitudes over content? Focusing on the aforementioned evaluation complications, it was decided to perform an intervention using the blog as the primary tool of evidence and assessment. The AR process was implemented as an interactive inquiry process based on class observation, feedback, and reflection. Nashruddin and Ningtyas (2020) stated that his methodology encourages observation, analysis, and interpretation of the learning process in the classroom through four steps: problem definition, action design, action taking, and assessment and reflection. The process was carried out with the principle of participatory action research (PAR). The continuum positionality agreed was the outsider collaborating with the insider varying on the degrees of participation in the intervention. This model helped the researchers to build up a work schemes, where the first person (insider) inquiry addresses attending to the moment and the choices that are made in responding to information or engagement on a moment-by-moment basis, while the second person (outsider) inquiry with students and teachers through face-to-face dialogue on issues of shared interest or concern, focusing on the development of interpersonal exchange and applying planning, action, and reflection cycles to the process.

AR is concerned with undertaking issues where the researcher is part of the research context and the changes taking place. Kemmis and McTaggart, (2005) describe action research as participatory research where a spiral of self-reflective cycles includes first planning a change, then acting and observing the process and consequences of the shift, afterward reflecting on these processes and outcomes and then re-planning, acting and keeping the times needed.

When implementing the formative evaluation and deciding to use blogs as instruments to assess students' improvements, the program, the subject's objectives, the bibliography, the evaluation criteria, and the instructions for creating a blog were set. The synchronous sessions were placed on the Microsoft Teams platform. At the beginning of each session, the topic, the particular objectives,

**Fig 2.** The Action Research Spiral (Kemmis & McTaggart, 2005).



the work route, and the elaboration of the evidence were presented. The teacher introduced the topic by activating prior knowledge, using authentic material to give new information, and interspersing activities that are solved collaboratively while verifying understanding of the information. For the elaboration of the evidence (synchronous and asynchronous), a triggering question was formulated that encouraged reflection, so students could retrieve and process the new information by adapting and incorporating it into their cognitive heritage. As a result of this process, students published their evidence on their own and allowed the teacher and classmates to evaluate or comment on the work done. As was said before, the process used the spiral method; researchers observed, planned, implemented, and reflected as many times as needed during the course.

### Discussion and Implications for educational practice

The use of blogs showed a significant benefit in students' motivation; it was observed that publishing in the blog allowed

them to extrapolate the knowledge acquired in the course to real-life situations. In the words of González-Blanco (2021), learning a foreign language includes knowledge of a given community and its linguistic and cultural samples. It can be reflected that asking the students to publish diverse communicative situations where routines, beliefs, ideologies, points of view, and idioms underlie served as a foundation to interact with others and establish relations. Along with the same idea, Jaime and Coronado (2018) express that authentic tasks motivate students and stimulate their creativity, thus allowing an actual use of the language that may or may not generate a self-assessment of progress in their communicative competence. In this regard, Thomas (2014) suggested using "authentic materials of local relevance," an idea that, in the specific context of writing, would correspond to a recent branch of writing teaching called *ecomposition*, which requires a pedagogical approach centered on the reality of students and their local environments. Furthermore, blogs enabled students to discuss topics further outside the classroom more thoughtfully and open the discussion with all their classmates with similar interests. It can be assumed that

having to publish their evidence in their blogs helped them to become reflective learners, as well as to be organized to be effective in the management of the information they wanted to share. Blogging provided a difference from face-to-face instruction. It allowed students to discuss and share what they have learned in class in a more enjoyable and exciting environment. However, blogging also represents a considerable challenge for teachers and students because success depends on solid computer skills and the systematic development of guidelines. Furthermore, the process takes a great deal of time to monitor and offer meaningful comments to the whole class.

Figure 3 below shows an example of a real-life situation published in a student blog. The teacher triggered the question: If you were a song, what would you be? Students reflected on their personal lives decided on the music they wanted to be, and argued why they chose. Notably, this activity invited students to reflect, make decisions and logically construct an argument to support such a choice.

**Figure 3.** A real-life situation published in the blog.



the evaluation. Figure 4 below shows a blog entry exemplifying students' ability to use the French language.

A significant aspect observed during the course was how flexible blogs offered students to cope with the assignments. Adler and Ronda (2017) mention that the flexibility of time and clarity for developing the guides and the exemplification help students complete their tasks. In addition, this way of evaluating allowed the consolidation of some skills that had not been fully exploited, although they were already present. In the same way, there was an improvement in communication and the metacognitive process, which are relevant to learning. In this order of ideas, Livari et al. (2020) reported that the pandemic helped students develop skills and competencies that allowed them to handle this situation better. During the course and analyzing the blogs, students improved their digital skills,

The analysis of students' blogs demonstrated that students learned meaningfully because they were willfully engaged in meaningful tasks, which engaged them in active, constructive, intentional, authentic, and cooperative activities. Rué (2016) elucidates that the fact of learning supposes a qualitative change in people, their way of contemplating reality, experiencing it, their understanding, and conceptualization. In addition, exercising autonomy assumes a behavior that is not only valid by itself; it also leads to the development of the being, to the cultivation of one's faculties of observation, reason, and judgment. Feedback played a vital role in this stage because it offered opportunities to strengthen and consolidate learning. Using blogs endured students to show the priority needs that must be addressed to deliver consistency between knowledge and performance. In this sense, Díaz (2018) referred to effective feedback as a provider of reflection and a booster to reaching the goals and objectives set, correcting errors, and generating a point of reference for

developed autonomy, and managed their time, thus adapting to change. However, difficulties such as infrastructure, work overload, and resistance to change were also found. Implementing formative evaluation required a sustained effort to make significant changes. This experience can be

**Fig 4.** Talking about my favorite French Artist.





enhanced to take advantage of the richness of formative evaluation. Another vital aspect is feedback; periodically, it helps students realize their strengths and weaknesses. Sosa (2021) asserts that although formative evaluation is not a panacea for today's challenges, it does allow for improving the work of motivating and accompanying the student in their training process.

During the pandemic, the most significant challenge was to find the best way to assess students' progress, so it resulted in a very successful strategy to use blogs as a formative evaluation tool; for example, the Latin American Laboratory for Evaluation of the Quality of Education concluded that formative evaluation is a challenging methodology because it required good planning, management of various methods, knowledge and teaching experiences that contribute to interpreting the evidence collected adequately. As well as provide timely feedback to students and modify pedagogical practices accordingly. If these assumptions are not met, the effectiveness of formative evaluation decreases considerably. (LLECE 2021) In discovering the Francophone world, the constructive evaluation model allowed for personal accompaniment throughout the learning process since the purpose was not to assign a grade but to provide students with a significant learning space. Nuñez (2021) stated that formative evaluation is an excellent tool if appropriately applied. Moving from the summative paradigm to the formative one is a core issue during virtuality. Following the same idea, UNICEF (2021), in its study on formative evaluation of learning in contexts of remote provision of services, emphasizes that a disconnection between teacher and student could compromise the results previously achieved; even students could interrupt their training due to emotional disturbances. It was then reflected that the evaluation process in times of pandemic reveals evidence of the tremendous digital gap in public schools for students and teachers since one of the main obstacles was the lack of connectivity to the Internet. On the other hand, the lack of knowledge of educational software or the lack of digital literacy to carry out interactive activities exposes the need for constant training and updating in managing these resources. As Abella-García et al. (2020) suggested, it is essential to implement a continuous evaluation and request the delivery of papers, infographics, videos, exercises, and exhibitions; It must be guaranteed to use

different evaluation methods that provide flexibility and facilitate inclusion.

### Conclusion

Based on the observation and reflection during the course, we concluded that blogs enhanced reflective learning because students gathered thoughts, collected information, and even organized their data into digital portfolios, which acted as practical tools to capture and record progress. Using blogs increased learning credibility and reputation among students. Something that was notorious was the teacher being clear about what was expected about the tasks, and deliverance in the blog helped students to design fabulous pieces of evidence. In other words, modeling activities and exercises helped to understand what was required. Setting up practice exercises has proved to be very effective. Blogs have been considered among these technologies that provide a powerful technique for students learning by helping them to develop a better and faster understanding of the course content.

As mentioned before, several echoes were drawn up; for example, an upgraded result was to support teaching and learning in blended courses through blogs. Nevertheless, this is also a challenge for institutions, which must encourage and motivate faculty members to utilize blogs in their instruction. It is also important to highlight that teachers play a significant role in technology because they act as integrators of the class and should be motivated to use the new technology. It implies a change of focus towards learning-oriented teaching, with unique spaces where the support and feedback integrated into the formative evaluation take on great relevance and require more time than in traditional teaching-learning situations.

Another important aspect is the need to be aware of issues such as Internet safety, cyber-bullying, and lack of netiquette which may lead schools to block social networks depriving students of the positive aspects achieved when collaborating as part of a worldwide community. Teachers and students must be encouraged to participate in new technology evaluations that support their teaching and learning growth. Effective technology integration demands a firm commitment from both instructors and students. Therefore, institutions should provide professional development programs for instructors and students that effectively use new technological applications. •

### References

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., & Corell Almuzara, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León (1.1)*. Zenodo. "<https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>"
- Adler, J. y Ronda, E (2017). Transforming researchers' insights into improvement in mathematics teaching and learning. *Research for Educational Change*, pp. 64–81, Routledge.

- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, (4), 1,7-71. (1998). assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4, (1), pp. 7-71.
- Castejón, J., Capllonch, M., González, N., Lopez, V. (2006) Técnicas e Instrumentos de Evaluación. En V.M. López Pastor (Coord), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuesta Técnica, Instrumentos y Experiencia*. (pp.53-75). NARCEA.
- Castillo-Olivares, J. M.; Torrado, E.; Rodríguez, R. (2020). Estudio descriptivo de efectos derivados de la alerta sanitaria por Covid-19 en la Universidad de La Laguna. *Campos Virtuales*. Vol. 10(1). <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728>
- Díaz L, M. M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza aprendizaje de Bio-ciencias. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412018000300012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012)
- Driscoll, M. (2002). *How people learn (and what technology might have to do with it)*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. <http://www.ericdigests.org/2003-3/learn.htm>.
- Espín, J.V. & Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Fageeh, A. (2011). EFL learners' use of blogging for developing writing skills and enhancing attitudes towards English learning: an exploratory study. *Journal of Language and Literature*, 2(1), 31–48.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campos Virtuales*, 9(1), 41-56.
- Gros, B., y García-Peñalvo, F. J. (2017). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector, B. B. Lockee, y M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*. Springer International Publishing.
- González-Blanco, M. (2021). Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento. *Estudios sobre Educación* 40, 226 – 228. Pirámide.
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T. & Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Students' perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *Internet and Higher Education*, 13(4), 206-13
- Heritage, M., (2010). *Formative Assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Jaime O, M. F., y Coronado R, C. C. (2018). Impacto de los materiales del programa de inglés en una Universidad pública de Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 175 193. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8127>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. In Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Lara R, S. (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet*. EUNSA
- LLECE; UNESCO (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- Livari, S. Sharma, L Venta-Olkkonen. (2020). Digital transformation of everyday life – How the COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and Why information management research should care? *International Journal of Information Management*, p. 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.
- Llorens-Largo, F. (2020). Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo. El blog de *Studia XXI. Universidad* <https://www.universidadsi.es/docencia-de-emergencia-como-cambiar-el-motor-en-pleno-vuelo/>
- McCulloch, G. y Crook, D. (Eds). (2013). *The Routledge International Encyclopedia of Education* (1°ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315830674>
- Moreno L, G. A., Jiménez-Builes, J y Villamil, S., (2016). Overview of U-Learning. Concepts, Characteristics, Uses, Application Scenarios and Topics for Research. *IEEE Latin America Transactions*. 14. 47924798. <http://doi.org/10.1109/TLA.2016.7817013>.
- Nashruddin, N., & Ningtyas, P. R. (2020). English as Foreign Language (EFL) teacher's questioning strategies in classroom interaction. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 2(1), 5–11.
- Núñez, F. (2021). Evaluar en tiempos de pandemia. Experiencias desde el contexto Virtual *Universciencia* 19(57) 23-33 [http://revista.soyuo.mx/index.php/uc\\_universciencia@soyuo.mx](http://revista.soyuo.mx/index.php/uc_universciencia@soyuo.mx)
- Ortiz, G. D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19),93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

- Pardo K. H. y Cobo, C., (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Parica T., Bruno L., y Abancin O. R.A. (2005, junio 18). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky y comparación con la teoría Jean Piaget. <http://constructivismos.blogspot.com/2005/06/teoria-del-constructivismo-social-de.html>
- Peña-Ayala, A., Cárdenas-Robledo, L. A. (2019). A cybernetic method to regulate learning through learning strategies: A proactive and reactive mechanism applied in U–Learning settings. *Computers in Human Behavior*, v. 98, 196–209. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.036>
- Ramírez, G. M., Collazos, C. A., Moreira, f. y Fardoun, H. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI: Revisión Sistemática. *Campus Virtuales*, 7(1), 51-62.
- Rué, J. (2016). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Narcea.
- Sosa Neira, E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia COVID 19. *Academia Y Virtualidad*, 14(1),133-150. <https://doi.org/10.18359/ravi.5261>
- Stuart, K. (2020). Problematic participation: reflections on the process and outcomes of participatory action research into educational inequalities. *Educational Action Research*, pp. 1–15. doi:10.1080/09650792.2020.1851737
- Temdee, P. (2020). Smart Learning Environment: Paradigm Shift for Online Learning. In *Multi-Agent Systems-Strategies and Applications*. IntechOpen <https://doi.org/10.5772/intechopen.85787>.
- Thomas, C. (2014). Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant AuthenticMaterials. *English Teaching Forum*. Año 52, (3), pp. 14-23.
- UNICEF (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe*. [https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion\\_formativa\\_aprendizaje-ALC.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje-ALC.pdf).

# CREENCIAS DE AUTOEFICACIA PARA HABLAR EN INGLÉS Y EXPERIENCIAS REALES DE DESEMPEÑO

**María del Rosario Reyes-Cruz**

[rosreyes@uqroo.edu.mx](mailto:rosreyes@uqroo.edu.mx)

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

**Griselda Murrieta-Loyo**

[grises@uqroo.edu.mx](mailto:grises@uqroo.edu.mx)

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

## Resumen

Este trabajo buscó responder la pregunta ¿Qué papel juegan las características contextuales y las experiencias reales de desempeño de los estudiantes durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en sus creencias de autoeficacia para expresarse en inglés? El diseño utilizado fue estudio de caso narrativo. Se realizaron entrevistas en profundidad y líneas del tiempo como instrumentos de recolección de datos. Los participantes fueron cuatro estudiantes de una licenciatura en inglés. Se encontró que los estudiantes que solo asistieron a primarias públicas presentaron creencias bajas de autoeficacia mientras que los que tomaron clases suplementarias privadas mostraron creencias altas. La presencia de experiencias reales de desempeño también repercutió en creencias altas de autoeficacia y la falta de ellas produjo creencias bajas. La solvencia económica familiar fue determinante para tener acceso a clases privadas y experiencias reales de desempeño. Se concluye que las características contextuales juegan un papel determinante en la calidad de la enseñanza del inglés que reciben los estudiantes y, por ende, en sus creencias y acceso a experiencias reales.

**Palabras clave:** aprendizaje del inglés, creencias de autoeficacia, experiencias reales de desempeño.

## Abstract

*This study aims to answer the question: What role do contextual characteristics and enactive mastery experiences play during the primary-high school journey in students' self-efficacy beliefs to speak in English? The design used was a narrative case study. In-depth interviews and time limes were conducted as data collection instruments. The*

*participants were four students of an English language major. The findings indicate students who only attended public primary schools reported having low self-efficacy beliefs while those who took supplementary private classes showed high beliefs. Enactive mastery experiences had a significant effect on high self-efficacy beliefs and the lack of them produced low beliefs. Family economic solvency was decisive to have access to private classes and enactive mastery experiences. It is concluded that contextual characteristics play a determining role in the quality of English teaching that students receive and, therefore, in their beliefs and access to real experiences.*

**Key words:** English language learning, self-efficacy beliefs, enactive mastery experiences.

## Introducción

En los últimos años, las investigaciones han mostrado que las creencias de autoeficacia juegan un papel clave en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los hallazgos indican que estas se relacionan con el nivel de dominio del idioma enseñado (Marashi y Azizi-Nassab, 2018), el logro académico (Alawiyah, 2018), la expresión oral (Mirsanjari et al., 2013) y las creencias sobre el aprendizaje del inglés (Genç et. al, 2016), entre otras. Bandura (1997) define las creencias de autoeficacia como “la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los logros deseados” (p. 3).

La expresión oral en inglés siempre ha despertado el interés de los investigadores dado que suele ser la habilidad más difícil de dominar. Los estudios han reportado que en ella intervienen múltiples factores como: la práctica (Borjian, 2017), los antecedentes, la personalidad, la motivación y el miedo a cometer errores (Al-Nakhalha, 2016); la confianza (Alyan, 2013); las actitudes (Arias-Sais, 2014), los profesores y la formación académica (Tuguis, 2017).

En lo que respecta a la expresión oral en relación con las creencias de autoeficacia, se ha hallado que las creencias bajas afectan la capacidad de los estudiantes para participar activamente en clase, producir el idioma o tener un mayor rendimiento (Alawiyah, 2018; Desmaliza, 2017). Mientras que las creencias altas de autoeficacia se

Recibido el 29 de agosto, 2022 - Aceptado el 15 de octubre, 2022.

correlacionan positivamente con un alto desempeño en la expresión oral (Asakereh y Dehghannezhad, 2015; Genç, et al., 2016; Desmaliza, 2017). Adicionalmente, otros investigadores han descubierto que el conocimiento de la fonología del inglés contribuye a incrementar las creencias de autoeficacia en la producción oral (Puspita, et al., 2014). Expresarse oralmente es “el proceso de construir y compartir significado a través del uso de símbolos verbales y no verbales, en una variedad de contextos” (Chaney, 1998).

Bandura (1997) sostiene que la fuente de información que contribuye más fuertemente al juicio que las personas construyen sobre su capacidad de realizar una determinada actividad es la experiencia real de desempeño (ERD). Según Brown y Yule (1983), hablar es la habilidad por la que más se juzgará a los estudiantes en situaciones de la vida real. En consonancia, se ha encontrado que la ERD predice el desempeño en general (Zarei y Naghdi, 2017), en la pronunciación (Yang, 2017), en el examen TOEIC (Hong y Phan, 2020) y en el inglés con propósitos específicos (Zhang y Ardasheva, 2019). También se ha encontrado que, a mayor experiencia real de desempeño, mayor es la eficacia percibida y viceversa (Zheng et al., 2017). Otro descubrimiento es que la ERD facilitada por el uso de plataformas como *Second Life* incrementa las creencias de autoeficacia (Henderson, et al., 2009).

El conocimiento sobre las creencias de autoeficacia para expresarse en inglés (CAEI) y la ERD es relevante dado que en las últimas dos décadas se ha incorporado mundialmente la enseñanza del inglés a temprana edad. En el mismo sentido, en México oficialmente se empezó a enseñar inglés desde la primaria a partir de 2012. Sin embargo, esta iniciativa ha generado problemáticas diversas, una de ellas es el bajo nivel de logro que alcanzan los estudiantes (Basurto y Gregory, 2016), resultado influido por el bajo nivel de dominio del inglés de los profesores que no les permite enseñar aspectos complejos del idioma (Borjian, 2017).

Adicionalmente, la enseñanza del inglés desde la educación básica y su asociación a mejores posibilidades de empleo ha influido en que muchos jóvenes decidan ingresar a la universidad para convertirse en profesores de inglés. En el éxito o fracaso de estos estudiantes en la universidad influyen importantemente las creencias de autoeficacia para aprender inglés, forjadas a partir de su experiencia en el trayecto primaria-preparatoria. En México, este tipo de creencias han sido investigadas en estudiantes universitarios por Villanueva (2015), en los de secundaria por Rodríguez (2018) y Sansores (2018). No se detectaron trabajos cuyos sujetos fueran estudiantes de primaria. Los resultados recurrentes en estos estudios es que la mayoría de los discentes se sienten poco capaces de aprender inglés y

en los casos en que estas creencias son altas, parece haber una deficiente calibración de las mismas. En lo referente a la ERD, esta es muy escasa y casuística y se efectúa a partir de los intereses de los padres.

Aunque la literatura científica muestra que las creencias de autoeficacia influyen importantemente en el aprendizaje del inglés, aún son escasos los estudios que las investigan. Además, hasta donde se sabe, en México son inexistentes los trabajos que se enfoquen en las creencias de autoeficacia para la expresión oral en inglés y las experiencias reales de desempeño. Asimismo, pocas veces se toma en cuenta el contexto social y educativo en donde se ubican los estudiantes, a pesar de que sabe que este ejerce también una influencia importante en las creencias de autoeficacia, en el tipo de aprendizaje del inglés recibido y en las experiencias reales de desempeño que los estudiantes puedan tener (Bandura, 1997). En esta línea de pensamiento, la presente investigación tuvo como objetivo identificar el papel que juegan las características contextuales y las experiencias reales de desempeño realizadas durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en las creencias de autoeficacia de los estudiantes para expresarse oralmente en inglés.

Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para abonar al conocimiento y resolución de la problemática del bajo nivel de inglés con el que los estudiantes ingresan a la universidad, a pesar de haber recibido clases en todos los niveles educativos precedentes. De esta forma, los programas de licenciatura que los reciben podrían instrumentar acciones de acompañamiento, que potencialmente mejorarían la experiencia de los mismos y la retención del programa. De igual forma, puede contribuir a aportar evidencia empírica para que los tomadores de decisiones desarrollen acciones con el fin de mejorar la enseñanza del inglés en los niveles previos a la universidad.

### **Las creencias de autoeficacia, las experiencias previas de desempeño y el contexto**

Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia es una habilidad generativa en la que deben organizarse y desplegarse de manera efectiva subhabilidades cognitivas, sociales, emocionales y conductuales. La autoeficacia percibida es la creencia de que, en ciertas circunstancias, uno es capaz de realizar una determinada actividad. Es importante tener claro que no se trata de la habilidad en sí misma.

Según Bandura (1997), las creencias de autoeficacia son relevantes porque son los más importantes mediadores de la conducta y del cambio de ésta. Dichas creencias afectan el éxito o fracaso en las acciones que las personas emprenden. En esta investigación, las creencias de autoeficacia o autoeficacia percibida se definen como la estima-

ción que cada estudiante tiene sobre qué tan bien puede ejecutar un conjunto de tareas relacionadas con expresarse oralmente en inglés.

Bandura (1997) distingue cuatro fuentes mediante las cuales los individuos obtienen información que procesan y valoran para conformar sus creencias de autoeficacia, a saber: la experiencia real de desempeño, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. En el caso de esta investigación, se analizan específicamente las experiencias previas reales de desempeño (ERD). Bandura (1986) las define como la interpretación que los individuos realizan de sus propios logros pasados respecto de una actividad específica. En el caso de esta investigación, se entienden como las experiencias previas en donde los estudiantes han tenido que expresarse en inglés para comunicarse con nativo hablantes o con hablantes de otras lenguas distintas del español. Es importante mencionar que las clases de inglés no se consideran experiencia real, sino escolar.

La mayoría de los estudios concluye que la experiencia previa es la fuente más influyente en las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997; Morris y Usher, 2011). Bandura (1997) afirma que los desempeños complejos, como es el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, son construcciones organizadas y controladas en su mayoría por habilidades cognitivas y auto regulatorias. Bandura (1997) sostiene que para lograr un sentido de autoeficacia elevado es necesario dividir la habilidad que se pretende dominar en sub habilidades, organizarlas según su nivel de complejidad y enfatizar la capacidad personal de lograr buenos resultados mediante la práctica consistente y persistente.

La evaluación sobre la propia eficacia es un proceso de inferencias en donde se juzga la contribución de la habilidad o de la falta de ella a los éxitos y fracasos obtenidos. La percepción de las propias capacidades, la dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido, las circunstancias de desempeño y la forma en que estas experiencias se organizan y reconstruyen en la memoria influyen en la percepción que los individuos tienen de la eficacia exhibida en sus experiencias de desempeño (Bandura, 1997). Por tal motivo, lo realmente importante para desarrollar un sentido de autoeficacia elevado no es la información sobre el propio desempeño, sino la forma cómo la persona la selecciona, sopesa, integra y la convierte en juicios sobre su eficacia.

Los estudiantes principiantes que se encuentran en la calle a una persona angloparlante que les pide ayuda para llegar a la playa y son capaces de decir dos oraciones orientativas, pueden juzgar su desempeño como un éxito, dado que fueron capaces de entender la pregunta y ayudar. Los estudiantes avanzados en una situación idéntica

pueden pensar que lo hicieron mal, dado que esperarían haber pronunciado un discurso más completo. Pero, tal vez fueron tomados por sorpresa o se pusieron muy nerviosos. Cabe incluso la posibilidad de que se hayan desempeñado mejor de lo que creen.

Un aspecto que influye importantemente en el desarrollo de una habilidad y por tanto en las creencias de autoeficacia es el contexto. Según Bandura (1997), puede tomar tres formas diferentes:

1. El contexto impuesto (físico y socio estructural) que no puede modificarse. Por ejemplo: las condiciones y equipamiento de los salones de clase, la formación del profesor, la disponibilidad o no de recursos para la enseñanza.
2. El contexto seleccionado en donde el estudiante elige cómo actuar (tomar ventaja/ desmoralizarse). Es decir, qué actitud tiene y qué acciones realiza el estudiante ante una situación determinada. Si el profesor no explica bien ¿ignora la clase o pide que le repitan y le aclaren sus dudas?
3. El contexto creado, donde el estudiante construye condiciones que le permiten manejar mejor su entorno. Por ejemplo, si el contexto es desfavorable, el aprendiente de inglés propone realizar un *speaking corner* extraclase, o decide cantar todas las tardes en inglés para mejorar su pronunciación para así tener un mejor desempeño en la clase.

### Metodología

Esta investigación tuvo lugar en una universidad pública de la Península de Yucatán. En dicha universidad se imparte una licenciatura para formar profesores de inglés. Como requisito de egreso, los estudiantes deben alcanzar el nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), sin embargo, pocos logran acreditar el examen en la primera ocasión. Se llevó a cabo una investigación extensa que incluía las creencias de autoeficacia y sus fuentes desde la escuela primaria hasta la universidad. Los datos recabados sobre el contexto y cada una de las fuentes fueron cuantiosos y muy importantes para mejorar de la enseñanza del inglés. Por ello, se decidió enfocarse en este reporte en las creencias de autoeficacia y en una de las fuentes, la experiencia real de desempeño, ya que, si se reportaban todas, el resultado perdería en profundidad y poder explicativo.

El diseño utilizado fue un estudio de caso narrativo (Sunday, et al., 2020). Este diseño permite obtener datos de diversas fuentes y delimitar el contexto de los participan-

tes. Por otra parte, recurrir a elementos de la investigación narrativa posibilita la comprensión de los estudiantes como seres humanos y narradores respecto de las experiencias que han tenido como aprendientes del idioma inglés. Los participantes fueron cuatro estudiantes de décimo semestre de la licenciatura ya mencionada. La muestra se seleccionó por conveniencia y se usó la estrategia de máxima variación (Bloomberg y Volpe, 2016), pues se quería seleccionar participantes con diversas características, para así recabar variadas perspectivas sobre el tema investigado.

Las edades de los participantes se ubicaban en un rango de entre 22 y 26 años, dos eran mujeres y dos hombres. Se utilizaron la entrevista en profundidad y la línea del tiempo de tipo continuo como instrumentos de recolección de datos. Este tipo de entrevistas facilita obtener información sobre el mundo que experimentan los participantes y el significado que le dan (Kvale, 1996). Las líneas del tiempo se emplearon para triangular la información. Este instrumento permite a los participantes involucrarse fuertemente en cómo se ha desarrollado su vida (Kolar, et al., 2015).

El procedimiento se realizó de la siguiente manera. Se invitó a los estudiantes a participar en la investigación y se le informó cuáles eran los objetivos. También se le hizo saber que la información recabada se trataría éticamente y con fines exclusivamente académicos. Se les solicitó firmar un consentimiento informado, en esa misma ocasión se les explicó cómo llenar el formato de línea del tiempo y se les indicó que idealmente deberían entregarlo de vuelta en una semana. Después, dos estudiantes colaboradores en la investigación general realizaron las entrevistas. La primera fase de entrevistas se efectuó en la biblioteca de la Universidad. A causa del cierre de instalaciones ocasionado por la pandemia por covid-19, las fases subsiguientes se efectuaron vía Skype. Las entrevistas se realizaron en español para que los participantes pudieran expresar con mayor fluidez y precisión sus ideas. Siguiendo a Creswell (2007), los nombres de los participantes fueron remplazados por seudónimos.

Para la transcripción de las entrevistas se recurrió al software Dragon Naturally Speaking®, posteriormente estas fueron codificadas. Como sugiere Creswell (2007), se efectuó un análisis de tipo situacional dado que permite al investigador volver a contar las historias de forma cronológica, a la vez que incorpora la interacción y el lugar donde estas sucedieron. Se detectaron códigos relacionados con las dos categorías teóricamente preestablecidas (creencias de autoeficacia y experiencias reales de desempeño). También surgieron códigos nuevos como el tipo de profesor (generalista, de inglés, asesor particular). Se realizó una segunda codificación para refinar la primera y se organizaron los códigos en categorías.

La validación del análisis se llevó a cabo a través de la doble codificación (Hernández, et al.). Los investigadores codificaron separadamente los datos, posteriormente contrastaron los resultados y decidieron qué hacer en caso de discrepancias. Asimismo, se solicitó a los participantes su ayuda para interpretar aspectos cuyo significado era impreciso (Brown y Coombe, 2015). Las líneas del tiempo elaboradas por los participantes resultaron muy útiles para detectar situaciones potencialmente ricas en información antes de realizar las entrevistas y también para triangular la información.

## Resultados

### Factores contextuales que caracterizan a los participantes

En este apartado se presenta de manera resumida (debido a cuestiones de espacio) las características más importantes de los participantes y su contexto socio-estructural y escolar.

Valeria es de extracción humilde y originaria de un pequeño poblado ubicado en el estado de Quintana Roo. Desde pequeña fue dejada al cuidado de su abuela materna. Valeria siempre quiso mejorar, obtener buenas calificaciones y destacarse entre sus compañeros. No obstante, sus familiares no creían que una mujer debiera estudiar, por lo que siempre estuvieron en contra de que ella prosiguiera con sus estudios. A pesar de esto, recurrió a una tía para que la apoyara. Fue gracias a ella que, al terminar la primaria multigrado, siguió estudiando la telesecundaria, el multigrado y posteriormente la preparatoria.

Es importante hacer notar que Valeria tuvo que desplazarse para estudiar tanto la secundaria como la preparatoria, dado que en su pueblo no había escuelas de esos niveles. Valeria solo tuvo acceso al inglés que le impartieron en la escuela pública, pues, aunque ella quería asistir a cursos privados, la falta de recursos económicos no le permitió pagarlos. Valeria también comentó que sus clases de inglés en primaria y secundaria fueron impartidas por profesores generalistas y que, aunque en la preparatoria sí le impartieron clase profesores de inglés, solamente el de tercer año hablaba inglés y ofrecía una clase amena. Este profesor fue incluso el que la inspiró para estudiar la carrera de profesora de inglés.

Tamara nació y asistió a la escuela siempre en una pequeña ciudad. Sus padres contaban con una situación económica holgada, por lo que acudió a una escuela primaria privada donde tomó clases de inglés los últimos tres años. Desde su punto de vista, sus profesores estaban formados en la materia. La secundaria la estudió en una escuela pública, donde se aburría porque ya sabía lo poco de inglés que ahí se enseñaba. Paralelamente, sus padres la inscribieron en una escuela privada de inglés para que siguiera apren-

diendo. A ella le disgustó mucho este hecho porque le quitaba tiempo de esparcimiento, pero su mamá tenía la idea de que estudiar inglés era importante para los niños.

Posteriormente, tomó clases privadas de preparación para el *Preliminary English Test* (PET) y *First Certificate* (FCE) con una maestra nativo hablante del inglés, quien se convirtió en su modelo a seguir. En la preparatoria, debido a que ya contaba con las mencionadas certificaciones, solo acudió a clases de inglés el primer semestre, el resto le fue revalidado. Tamara mencionó que eligió la carrera de profesora de inglés porque es algo que ella ya sabía. Al no encontrar otra profesión que le llamara la atención, pensó tomar algo que ya le fuera conocido y que, por ende, pudiera terminar fácilmente.

Mario nació en una ciudad pequeña y estudió siempre en escuelas públicas. Él desde muy pequeño decidió que quería estudiar para ser músico o profesor de inglés. Sus padres le dijeron que no podrían pagarle asistir al conservatorio, pero sí el desplazarse a la ciudad cercana donde se imparte la licenciatura para docente de inglés. Desde temprana edad se aficionó a escuchar música en inglés y a ver películas en este idioma, de allí su interés por formarse profesionalmente en esas áreas. Adicionalmente, su hermano le resultaba un modelo a seguir puesto que este dominaba el inglés y le enseñaba los principios básicos. En la primaria solo tuvo clases de inglés en sexto grado durante dos meses.

Mario recuerda que su profesor era un estudiante que estaba realizando sus prácticas docentes en esa escuela. En la secundaria, Mario ya sabía algo de inglés y siempre estuvo adelantado para los exiguos contenidos que ahí se estudiaban. No obstante, considera que le dieron clases dos buenas maestras. Particularmente, recordó a la de tercer año, una profesora que, desde su percepción, estaba bien formada en la enseñanza del inglés y que le ayudó mucho a mejorar su nivel de inglés. En la preparatoria, la mayoría de sus clases fueron monótonas y poco demandantes. No obstante, en el segundo año, Mario tuvo un profesor que lo motivó aún más para ser profesor de inglés.

Enrique nació en una ciudad de mediano tamaño y estudió siempre en escuelas públicas. No tuvo clases de inglés en la primaria, aunque sí tomó clases particulares por dos meses con una tía que sabía algo de inglés, pero no era maestra. En la secundaria tuvo clases formales de inglés, aunque su maestro de los dos primeros años le daba la impresión de tener siempre flojera y no saber el idioma. El profesor que tuvo en tercero resultó muy buen docente. Al mismo tiempo, Enrique estudió durante un año en un instituto privado de idiomas. Ahí aprendió un poco más de inglés. En la preparatoria, Enrique tuvo maestros poco formados en enseñar el idioma y las clases no le resultaban

interesantes. Él sentía que era de los mejores de su clase, a pesar de no saber mucho. Enrique incursionó en la carrera de arquitectura, pero no le gustó. Desertó y se tomó dos años sabáticos. En ese periodo asistió a clases particulares de inglés con una profesora que tenía experiencia y buenos métodos de enseñanza, a decir de Enrique. Fue a raíz de esta última experiencia que decidió estudiar para docente de inglés.

En la historia de los participantes, se reproduce a escala lo que ocurre en la sociedad mexicana (A. Higuera, comunicación personal, 15 de julio de 2022). Es decir, existe un gran sector de la población en condiciones económicas precarias que reciben, casi automáticamente, una educación deficiente y, por ende, tienen muchas dificultades para acceder a opciones de mayor calidad. A la postre, pocos de estos estudiantes logran el nivel de desarrollo que potencialmente hubieran podido tener. Es el caso de Valeria, quien luchó siempre por subvertir el papel tradicional que como mujer se le asignaba, y por obtener recursos económicos para seguir estudiando. Resulta claro que el contexto impuesto (Bandura, 1997) en el que vivía Valeria le planteó retos no solo como aprendiz de una lengua sino como persona particularmente en términos económicos y de género. Sin embargo, siguió y finalmente logró su objetivo de ingresar a la universidad.

El caso de Tamara es exactamente el contrario. Ella pertenece a un sector mucho más delgado de la población, que cuenta con recursos económicos suficientes para procurarse una educación privada de mayor calidad, incluso clases y asesorías particulares para prepararse para los exámenes de certificación. Evidentemente, estas condiciones favorables son suelo fértil para que florezcan las capacidades de las personas, es por ello que Tamara desarrolla un nivel alto de inglés, incluso a pesar de su inicial resistencia. A este hecho contribuye grandemente la visión de sus padres, quienes proyectaban para ella un futuro profesional que, a su entender, estaría mejor apuntalado con el dominio del inglés (Rokita-Jaśkow, 2015).

El caso de Enrique es en cierta medida parecido al de Tamara, pues, aunque no tuvo instrucción privada desde pequeño, sí contó con el apoyo de su familia para, en primer lugar, dejar la carrera de arquitectura y, en segundo, tomarse dos años sabáticos y en ese lapso asistir a clases particulares de inglés que lo motivaron y le ayudaron a mejorar. Enrique sale de la norma en México donde comúnmente los estudiantes deben decidir sin pérdida de tiempo lo que estudiarán con miras a la inserción laboral. Por tanto, no les queda tiempo para cultivar o probar actividades diversas para decidir su mejor opción de carrera profesional. Enrique tuvo la posibilidad de experimentar procesos sucesivos de ajuste que le permitieron descubrir y delinear



un proyecto (el de aprender inglés profesionalmente) posible para él (Ramírez, 2013).

Mario, por su parte, forma parte de ese grupo de estudiante para quienes la tecnología ha sido una herramienta que, sin proponérselo, los ha acercado al idioma inglés y les ha generado una motivación intrínseca para aprenderlo. En este caso, es el individuo, quien transforma su contexto y lo enriquece viendo películas y escuchando música (Bandura, 1997). Él crea las condiciones que le permiten avanzar en el aprendizaje del inglés y por lo tanto en el fortalecimiento de sus creencias de auto eficacia. Ver películas tiene un impacto positivo en la expresión oral y comprensión auditiva, incrementa el vocabulario y sus efectos pueden ser duraderos (Anwasha, et. al. 2020), mientras que escuchar música incrementa la motivación (Assadilah y Barokah, 2018). También atípicamente, la experiencia de Mario aprendiendo inglés en la escuela pública no es tan mala como la mayoría de los estudios ha documentado. Por el contrario, su experiencia es mayormente positiva, con varios maestros motivantes y que efectivamente hablaban inglés.

En cuanto al inglés que recibieron en la escuela pública, únicamente Mario mencionó que este fue, en términos generales, satisfactorio. Los tres participantes restantes recuerdan que en la primaria tenían profesores generalistas sin formación específica en inglés y en la secundaria algunos con formación, pero sin mucho interés. Esta situación ha sido explicada por Millán y Basurto (2020), quienes mencionan que los profesores de primaria son formados en las escuelas normales donde también estudian inglés y a los de la secundaria se le forma solo a un nivel intermedio. La situación mejora en la preparatoria, donde todos los profesores parecen contar con formación específica, pero de ellos solo algunos parecen estar interesados en que los estudiantes efectivamente aprendan inglés y, por tanto, en su práctica docente realizan actividades que promueven y motivan el aprendizaje de esta lengua. Esta mejora puede deberse a que en este nivel educativo se abren concursos de ingreso para profesionistas en general y el nivel de dominio del inglés mínimo requerido es B2 o más (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2022).

El contexto “impuesto”, en palabras de Bandura (1997), es muy favorable para Tamara en términos económicos y de acceso a buenas clases privadas de inglés. Favorable para Mario y Enrique en términos de contar con clases adicionales a las de la escuela pública y muy desfavorable para Valeria por contar con malos profesores de inglés casi siempre y no poder acceder a cursos privados complementarios. Los tres últimos “seleccionan” un contexto diferente por medio del empleo de diversas estrategias para proseguir su trayectoria. Mario es el único que

“crea”, en palabras de Bandura (1997), un contexto diferente al rodearse de música, películas e interactuar con su hermano en inglés.

### **El papel de las experiencias previas reales de desempeño en la autoeficacia percibida**

Tres de los participantes tomaron clases de inglés en la primaria. Sobre el tipo de actividades o experiencias que su profesor les proveía acerca del inglés, Valeria mencionó: “fue a partir de sexto grado. No lo llevábamos tanto, solo recortábamos figuras y las pegábamos debajo de sus nombres en inglés”. Tamara estudió en una primaria privada. Indicó: “Empezamos con inglés en cuarto año. Hacíamos muchos ejercicios y los compartíamos así entre todos y ya pues yo decía: yo quiero participar”. Mario estudió en una primaria pública urbana donde recibió clases de inglés por dos meses en sexto año. Mario comentó: “solo fue como una introducción muy básica, hacíamos ejercicios de vocabulario. Yo participaba, aunque no lo dijera bien”. Enrique, por su parte, no tuvo clases en la primaria. El contacto con el inglés de los participantes solo fue en el contexto escolar, ninguno habló en inglés en contextos reales. Es decir, durante la primaria, no tuvieron ninguna experiencia real de desempeño.

En cuanto a las creencias de autoeficacia, Valeria explicó que no tenía idea alguna sobre su capacidad para hablar en inglés, dado que casi no practicaban. Tamara comentó que se consideraba con capacidad promedio, porque el inglés que le enseñaban era de nivel inicial. Mario manifestó que se sentía medianamente capaz. Explicó que, por su propia iniciativa, veía películas en inglés y a causa de eso ya conocía un poco de vocabulario y participaba en clases a pesar de hacerlo a veces incorrectamente; contrariamente a sus compañeros, quienes tenían temor y casi nunca participaban. Enrique no tomó clases de inglés, por ende, no tenía idea de qué tan eficaz era.

En la escuela secundaria, los cuatro participantes tomaron clases de inglés, puesto que es obligatorio en todo el sistema educativo nacional. Valeria comentó que en sus clases realizaban esporádicamente ejercicios de expresión oral, aunque mayormente tenía que traducir un texto del inglés al español.

Lo que más recuerdo es que nos hacían traducir un texto, no sé, de un animal. Tú con tu diccionario, traducías. Recuerdo que me costaba mucho porque hasta al artículo ‘a’ yo le buscaba significado. De todo lo que había yo decía “¿cuál es, cuál agarro?” Yo agarraba lo primero que veía y lo acomodaba. Me llevaba mucho tiempo y, aparte, aunque lo traducía y lo leía, no tenía sentido.

Tamara comentó: “en la secundaria tampoco hacíamos nada de inglés, solo ejercicios del libro, pero nada de *speaking*”. En cambio, en el instituto de idiomas al que asistía al mismo tiempo, Tamara participó tres años consecutivos en la Feria de la Ciencia. Un evento en el que presentaba al público asistente algún tema de corte científico en inglés. También en el centro de idiomas tuvo contacto ocasional en inglés con una profesora nativo-hablante.

Mario compartió que su experiencia en la secundaria fue buena, especialmente en segundo año: “La maestra era joven, tenía como unos 25 o 26 años, era muy genial su clase. Igual era muy dinámica. Jugábamos. Sabía qué tipos de juegos utilizar para nivel secundaria, entonces siempre era hablar en inglés”.

La experiencia de Enrique fue ambivalente. Sobre su profesor de primer año mencionó: “no sabía nada... sus clases eran un chiste literalmente, eran palabritas ... o sea ni siquiera una clase de verdad. No sabía nada, nada, nada, absolutamente nada”. No obstante, en segundo año, también tuvo una profesora que sí impartía una buena clase, dijo: “dejaba tarea y se llevaba nuestras libretas; el maestro de primero nunca hizo algo como eso, pero ella sí, hasta pedía ayuda a alguno de nosotros del grupo para que fueran a buscarlas a su coche”.

En lo que concierne a las creencias de autoeficacia en la secundaria, Valeria comentó: “el inglés no lo tenía bien, pues sí es complicado de recordar cómo se pronuncia y así”. Por el contrario, Tamara se sentía muy eficaz en la secundaria pública: “Yo ahí me sentía muy buena en inglés. Yo me considero ¿eh?, no sé, en mi humilde opinión, que la pronunciación, sí yo tenía mejor pronunciación que las demás”. Sus creencias de autoeficacia eran menores en las asesorías privadas que tenía con una profesora nativo hablante. Tamara confesó que al principio no se sentía muy capaz; pero se adaptó y empezó a sentirse más capaz de hablar en inglés.

Mario, por su parte, indicó: “me sentía eficaz, pero no tanto como hubiera podido, porque no le tomaba importancia”. Enrique, a pesar de que asistió a una escuela privada de inglés, al mismo tiempo que estudiaba la secundaria, no se sentía muy capaz en inglés: “Yo creo que todos estábamos bien *paletas* (*quiere decir que todos estaban muy mal en inglés*). O sea, yo sabía decir los colores en inglés o cosas así, pero eso no significaba que yo fuera buenísimo en inglés”.

En cuanto a las experiencias reales de desempeño, Valeria y Enrique no contaron con alguna. Tamara las tuvo en Cancún, dado que con frecuencia viajaba a esta ciudad en compañía de su familia. Recordó: “allí hay muchos extranjeros, me pedían cositas así de que si la foto o que si puedo acercarle alguna cosa. Conversaciones muy básicas”. Mario, por otra parte, comentó:

Yo iba muy seguido con mi familia a la Zona Libre (Zona libre de impuestos que se ubica en la frontera entre México y Belice) y, pues, en ese lugar había muchas personas que hablaban inglés. Yo como que poco a poco fui aprendiendo inglés por mi hermano y a veces por mi cuenta propia, pues aprovechaba para socializar con algunas personas de ahí, ya que me topaba mucho con chicos de mi edad y era muy sociable. Aunque en ese tiempo yo sabía solo lo más básico, pero aun así creo que lo hacía bien.

En la preparatoria, Valeria comentó que sus clases de inglés fueron de distintas calidades. Había maestros cuya clase se limitaba a lo mínimo indispensable, otros que daban una buena clase y uno en particular, el del último año, que era un maestro muy bien preparado y activo que los obligaba a exponer en inglés. Valeria recordó “Como tenía que pasar a exponer yo trataba de recordar la pronunciación de las palabras, las escribía como las oía, por ejemplo: *how are you?* la asociaba con jaguar y así me la llevaba”. Debido a este profesor, Valeria supo que existía la carrera de lengua inglesa ya que era egresado de la misma.

Tamara solo tomó un semestre y el resto lo revalidó debido a que ya contaba con el examen *First Certificate* de Cambridge. Mario comentó que, en este nivel, sus clases fueron muy buenas, sus maestros bien preparados. Recordó especialmente al de segundo grado: Moisés. “Era muy, muy bueno. Hablaba puro inglés y luego hablaba en español, para que no se confundiera la clase. Era una clase muy dinámica y aprendí bastante”.

Enrique comentó que sus clases de inglés fueron variadas. En algunos casos los profesores les ponían actividades interesantes, en otras no tanto. Una maestra en particular los llevaba al salón de cómputo “cada quien su propia computadora y usábamos como que el programa de un libro y ahí hacíamos un crucigrama, un *puzzle*, cosas así. Enrique considera que no todos sus maestros sabían dar clases. Comento: “Yo diría que solamente una maestra sí sabía dar clases de inglés y sentía que era una persona que estaba capacitada completamente”.

En lo cuanto a las creencias de autoeficacia, Valeria recordó: “yo no me sentía muy capaz, pues, ahí el inglés como que apenas lo estaba conociendo y también, este, pues sí me costaba, entonces, no participaba”. Dado que Tamara no cursó inglés en la preparatoria no se pronunció explícitamente sobre su percepción de eficacia. Puede deducirse que sus creencias de autoeficacia eran altas, con base en la forma en cómo se expresa sobre sus habilidades en la secundaria y porque ella era, seguramente, uno de los muy pocos estudiantes que contaba con una certificación internacional alta en el nivel medio superior.

El tercer participante, Mario, recordó: “Me sentía muy eficaz. De verdad que sí. Cuando yo exponía en inglés todos se quedaban así (hace gestos con las manos y la cara), como que esperando qué voy a decir”. Enrique dijo no tener confianza en el inglés durante la preparatoria: “no, no me muy sentía capaz de hablar más o menos bien en inglés”. Después de la preparatoria y antes de entrar a la universidad, tuvo sesiones particulares con una profesora. A este respecto, comentó: “me sentía bastante eficaz hablando, por ella aprendí inglés. Ella fue por la que yo aprendí inglés, literalmente”.

Respecto de las experiencias reales de desempeño, Valeria solo escuchó conversaciones casuales en su trabajo de verano. Tamara sí las tuvo en sus vacaciones familiares. Básicamente conversaciones informales de baja dificultad. Además, seguía manteniendo contacto con su asesora para los exámenes de certificación, con quien hablaba solo en inglés. Mario mencionó que solía ir a la Laguna de Bacalar, sitio turístico que suelen visitar extranjeros angloparlantes. Con ellos Mario sostuvo conversaciones informales, también de bajo nivel de exigencia. Básicamente le solicitaban direcciones. Enrique no tuvo experiencia real alguna. En la tabla 1, se consignan las experiencias reales de desempeño y las creencias de autoeficacia de los cuatro participantes.

**Tabla 1.** Experiencias reales y autoeficacia en primaria-preparatoria.

	Primaria		Secundaria		Preparatoria	
	Autoeficacia percibida	Experiencias reales	Autoeficacia percibida	Experiencias reales	Autoeficacia percibida	Experiencias reales
Valeria	Ninguna	Ninguna	Baja	Ninguna	Baja	Escuchar conversación
Tamara	Intermedia	Ninguna	Alta	Vacaciones Hablar con asesora	Alta	Vacaciones Hablar con asesora
Mario	Intermedia	Ninguna	Intermedia	Zona Libre	Alta	Bacalar
Enrique	Ninguna	Ninguna	Baja	Ninguna	Baja	Ninguna

Los resultados muestran una variación importante en la relación y experiencia de aprendizaje de los participantes y el idioma inglés. Por un parte, se observa, como ya se mencionó líneas arriba, la forma en que estos estudiantes representan diversos sectores de la población nacional. Los participantes pertenecen a capas sociales que van desde muy desfavorecidas hasta favorecidas. Esto se vincula con el contexto general nacional de la enseñanza de este idioma.

Todo parece indicar que la iniciativa de enseñar inglés a partir de la escuela primaria pública no ha sido del todo acertada. Pues, al menos en la época que los partici-

pantes estudiaron ese nivel, su enseñanza parece azarosa y efectuada por profesores sin mucha preparación. Basurto y Gregory (2016) han documentado que el incremento en la matrícula en el salón de clase a más de 40 niños ha dificultado aún más proveer la práctica adecuada en todas las habilidades, existen problemas adicionales como las malas condiciones de las aulas, la falta de materiales y libros y el reducido tiempo para las clases.

Las actividades de producción oral que el documento normativo del Programa Nacional de inglés en Primarias (SEP, 2017) señala que los estudiantes del primer año de secundaria deben realizar son escasas. Lo anterior confirma la falta de práctica en las habilidades de expresión oral en inglés en la educación básica, hecho que finalmente ha impedido que los estudiantes puedan sentirse competentes en esta habilidad. Los resultados son congruentes con los hallados por varios autores (Mendoza y Puon, 2013; Ramírez, 2013; Quezada, 2013) quienes han documentado las problemáticas de la enseñanza del inglés en México.

En el caso de la preparatoria, el número de maestros de inglés formados parece aumentar, esto puede deberse a que se da cabida a profesores formados en las licenciaturas en enseñanza del inglés. La primaria y secundaria son, sin embargo, casi un espacio exclusivo para los egresados normalistas que, si bien suelen contar con una formación pedagógica sólida, en general carecen de conocimientos profundos del idioma inglés (Millán y Basurto (2020).

Otro aspecto que entra en juego son las características personales de los participantes. En el caso de Valeria, es notoria

su capacidad de resiliencia frente a condiciones sumamente adversas. Tamara, por su parte, manifiesta un carácter desenvuelto y relajado, probablemente producto de sus condiciones favorables de nacimiento. Mario, por su parte, se inclinaba a tomar riesgos y hablar con extranjeros en cada ocasión que le era posible, impulsado a la vez por sus deseos de aprender más inglés del que ya sabía gracias a su afición a la música y películas en ese idioma. Enrique se muestra abierto a explorar otras posibilidades de formación profesional y termina gustándole mucho el inglés.

En conjunto los tres aspectos (el contexto social nacional, la enseñanza del inglés en el sistema educati-

vo y las características personales) también han influido en las experiencias reales de desempeño que los participantes tuvieron. La estudiante que tenía mejor situación económica, tuvo clases privadas de inglés, experiencias reales de desempeño y, por ende, creencias de autoeficacia altas, cristalizadas mediante la obtención del FCE antes de ingresar a la preparatoria. El participante que tomaba riesgos y se encontraba intrínsecamente motivado, también tuvo experiencias reales y ello incrementó sus creencias de autoeficacia. Mientras que los estudiantes que no tuvieron clases de inglés adicionales y para quienes sus clases en la escuela pública no fueron de buena calidad, no tuvieron ni buscaron ERD y sus creencias de autoeficacia son bajas.

Lo anterior es coherente con lo que Bandura (1997) postula. El contexto dado influye fuertemente en las creencias de las personas. En este caso se observa, en general, un contexto pobre en experiencias y actividades que fomenten un buen aprendizaje del inglés. Generado, en parte, por la falta de preparación de la mayoría de los profesores que los estudiantes encontraron a lo largo de su trayecto primaria-preparatoria. Evidentemente, este hecho obedece a problemáticas estructurales de fondo que habría que explorar a profundidad en futuras investigaciones.

A pesar de lo anterior, los participantes muestran agentividad y cada uno, en su circunstancia y contexto, *seleccionan*, en términos de Bandura (1997), un contexto diferente, por ejemplo, uno de ellos participa en clases, aunque lo haga mal. Otra transcribe con aproximación fonética las palabras con la intención de aprender a pronunciarlas. También, hay quien crea otros contextos. El más notorio es el caso de Mario, quien se rodea de música y películas para aprender inglés. Como Bandura (1997) asevera, las personas no solo sufren la influencia de sus contextos, sino que son capaces de reaccionar, transformarlo y “crear” uno nuevo.

Las escasas experiencias reales de desempeño se relacionan con el tipo de creencias que los estudiantes poseen. Aquellos que las tuvieron, también se consideran muy capaces de hablar en inglés. El caso más destacado es el de Tamara, ella tuvo contacto con profesores nativos hablantes con quienes la comunicación fue siempre en inglés. Estos hallazgos coinciden con los de Asakereh y Dehghannezhad (2015) y Genç, et al. (2016). Caso contrario de Valeria y Enrique, quienes no contaron con experiencias reales y, en concordancia, tienen creencias bajas de eficacia en inglés. Autores como Alawiyah (2018) y Desmaliza (2017) han hallado situaciones similares. En el contexto mexicano, existen coincidencias con estudios de tipo cuantitativo (Murrieta-Loyo, et al., 2019; Sansores, 2018; Villanueva (2015).

Dado que los estudiantes aprenden inglés como lengua extranjera y su situación económica no les permite realizar estancias en países anglófonos o contar con tutores angloparlantes, es necesario instrumentar medidas para paliar esta situación. Por parte de los maestros las técnicas para enseñar inglés deben acercarse a los estudiantes a experiencias lo más reales posibles. Por ejemplo, usar tecnologías como videojuegos (Henderson, et al., 2009), redes sociales, podcast, videoconferencias y blogs (Sosas, 2021). Evidentemente antes habría que tomar en cuenta la disponibilidad de equipo y conexión a internet, que es un problema estructural más a solucionar.

Adicionalmente, puede aprovecharse la cercanía con Belice para organizar intercambios, viajes de estudios e incluso promover que los estudiantes se acerquen a los visitantes beliceños y extranjeros angloparlantes que suelen visitar la zona y creen sus propias oportunidades para practicar el idioma. Sayer y Ban (2013) también encontraron, en el contexto mexicano, que la falta de exposición al uso del inglés afecta el desempeño en la expresión oral. Proponen escuchar música, ver películas, jugar videos juegos o navegar en la red usando el inglés como medio de interacción.

## Conclusión

La pregunta que este trabajo buscó responder fue ¿Qué papel juegan las características contextuales y las experiencias previas de desempeño vividas por los estudiantes durante el trayecto escolar primaria-preparatoria en sus creencias de autoeficacia para aprender inglés? Se encontró que las características contextuales juegan un papel determinante en el tipo de enseñanza del inglés que reciben los estudiantes y, por ende, en el tipo de experiencias reales a las que tienen acceso. Los estudiantes cuya única fuente de aprendizaje fue la escuela pública no contaron, salvo algunos casos excepcionales, con una enseñanza del inglés apropiada y motivante, tampoco tuvieron experiencias reales de desempeño, por ende, sus creencias de autoeficacia para hablar en inglés son bajas.

Contrariamente, los estudiantes que, adicionalmente al inglés recibido en la escuela pública, tomaron clases en escuelas privadas o con un tutor personal recibieron una enseñanza motivante y que fomentaba la expresión oral en inglés. También contaron con experiencias reales de desempeño donde pusieron a prueba su nivel de idioma. Por ende, sus creencias de autoeficacia son altas. Bandura (1997, p.130) explica que «la experiencia de dominio activo es la fuente de eficacia más influyente porque proporciona la evidencia más auténtica de si uno puede reunir lo que sea necesario para tener éxito». Lo anterior se debe a que dichas experiencias permiten poner en práctica y rati-

ficar o ajustar el conocimiento de la lengua en situaciones reales, por lo tanto, el intercambio lingüístico sucedido se vuelve muy significativo.

En los resultados aquí descritos convergen factores contextuales macro y meso, de aterrizaje de la política lingüística, de formación de los profesores, y de situación y características personales de los participantes. La combinación resultante es poco alentadora porque, se puede colegir que ninguno de los participantes habría logrado ningún nivel acorde con los años de instrucción recibida si únicamente hubiera asistido a la escuela pública. De hecho, el nivel oficialmente previsto para el término de la secundaria es el B1. Tres de los cuatro contaron con cursos complementarios que ayudaron, en diversa medida, a mejorar su nivel al ingresar a la universidad.

De los cuatro participantes, solo uno de los casos logra el nivel alto (B2) que presumiblemente le permitirá lograr el nivel de dominio de un profesor de inglés al terminar la universidad. El futuro del resto es incierto, pero puede pronosticarse que, al menos para Valeria, la estudiante más desfavorecida, convertirse en profesora de inglés será

todo un reto. De esta forma, se atestigua el deficiente inicio de la enseñanza del inglés en México, su casi imperceptible mejora en los niveles superiores, y las condiciones desfavorables en las que la mayoría de los estudiantes inicia su formación como profesores de inglés. Estos datos abonan al conocimiento de los factores que inciden en la problemática del bajo dominio del inglés que logran los estudiantes antes de ingresar al nivel superior.

Este trabajo aporta evidencia empírica sobre el problema desde un ángulo distinto: las creencias de autoeficacia y el contexto. Sin embargo, quedan abiertas otras aristas que contribuirían a mejorar su poder explicativo. Realizar un estudio sobre los profesores, su formación y condiciones de trabajo aportaría más luz sobre este tema. De igual manera, es importante mencionar que incrementar la muestra de participantes fortalecería las conclusiones aquí emitidas y que, por tratarse de un estudio narrativo, la obtención de ejemplos concretos sobre las experiencias reales desempeño se encuentra influida por la capacidad de los estudiantes para recordarlos. •

## Referencias

- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Edukasi*, 5(1), 87-96. <https://doi.org/10.19109/ejpp.v5i1.2052>
- Al-Nakhalah, A.M. (2016). Problems and difficulties of speaking that encounter English language students at Al Quds Open University. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(12), 96-10. Al Quds Open University-Palestine. <https://bit.ly/3TffOyz>
- Alyan, A. (2013). Oral communication problems encountering English major students: Perspectives of learners and teachers in Palestinian EFL university context. *Aran World English Journal*, 4(3), 226-238. <https://bit.ly/3R5DinX>
- Anwasha, B.; Bhaswar, B.; Sayan, B.y; Sagnik, D. (2020). Impact of television and movies on English teaching and learning. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 3, (1),1795-1817. <https://doi.org/10.15864/ijelts.3111>
- Arias-Sais, G. (2014). Addressing attitudes of anxiety and inferiority among English language learners in Mexico. Master of Arts by advanced study in Education. Tesis de maestría sin publicar. University of St Mark and St John.
- Asakereh, A., y Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skill achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345-363. <http://www.iier.org.au/iier25/asakereh.pdf>
- Assadilah, A., y Barokah, N. (2018). Analyzing influence of music in developing language young learners. *Project Professional Journal of English Education*, 1(6), 734-742. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/1543/pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H Freeman & Co.
- Basurto, N. M., y Gregory, J. J. (2016). EFL in public schools in Mexico: Dancing around the Ring? *HOW*, 23(1),68-84. <https://bit.ly/3PLqbYg>
- Bloomberg, L. D., y Volpe, M. (2016). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. (3rd ed.). Sage.
- Borjian, A. (2017). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican teachers of English. *The Catesol Journal*, 27(1), 163-173. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1111752>
- Brown, G. y G. Yule. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.

- Brown, J. D., y Coombe, C. (eds.) (2015). *The Cambridge guide to research in Language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Chaney, A.L., y Burk, T.L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston. Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Sage.
- Desmaliza, T. (2017). Student's self- efficacy and their speaking skill at lower secondary school. En Rahiem, M., Zuhdi, M., Ratnaningsih, S., Dewi, R., Maryati, T., Fahriany, Dwinanto, Azkiyah, S., Agung, S., Ramli, M. y Noor, M. (Eds.). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Memorias de la International Conference on Education in Muslim Society. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icems-17/25895137>
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (2022). Convocatoria del proceso de admisión en educación media superior, ciclo escolar 2022-2023. Autor. <https://bit.ly/3PMKpAI>
- Genç, G., Kuluşaklı, E., y Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 53-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091769.pdf>
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S., y Herdenson, I. (2009). Language acquisition in Second Life: Improving self-efficacy beliefs. Memorias del congreso Ascilite Auckland. <https://bit.ly/3KpCuZ5>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hong, N. X., y Phan, N. T. T. (2020). Students' self-efficacy beliefs and TOEIC achievements in the Vietnamese context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 67-86. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1345a>
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., y Erickson, P. G. (2015). Timeline mapping in qualitative interviews: A study of resilience with marginalized groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32. <https://doi.org/10.1177/160940691501400302>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage.
- Marashi, H., y Azizi-Nassab, F. (2018). EFL teachers' language proficiency, classroom management, and self-efficacy. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 6(22), 89-102. [http://jfl.iaun.ac.ir/article\\_601313\\_8f68bb32b9b726999f2c5262903fc9ec.pdf](http://jfl.iaun.ac.ir/article_601313_8f68bb32b9b726999f2c5262903fc9ec.pdf)
- Mendoza, V., y Puón C. Y. (2013). The challenge of teaching English in public schools: beyond academic factors. *Mextesol Journal*, 37(3), 1-11. [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journalyid\\_article=488](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journalyid_article=488)
- Millán, T., y Basurto, N.M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about their teaching contexts. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 125-139. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.82105>
- Mirsanjari, Z., Karbalaie, A., y Afraz, S. (2013). Teacher' sense of efficacy in teaching English among Iranian EFL teachers. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 417-428. <https://bit.ly/3KivuNy>
- Morris, D.B., y Usher, E.L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Murrieta-Loyo, G.; Reyes-Cruz, M. R., y Rodríguez Aznar, J.D. (2019). El sentido de autoeficacia para aprender inglés de estudiantes de secundaria, en Dzay, F. y Borges, J.L. (Coords.). *Estudios en lenguas modernas y originarias: docencia, investigación y traducción* (pp. 190-208). Universidad de Quintana Roo.
- Puspita, Y., Kusumaningputri, R., y Supriono, H. (2014). Level and sources of self-efficacy in speaking skills of academic year 2012/2013 English department students faculty of letter, Jember University. *Publika Budaya*, 3(2), 50-59. <https://media.neliti.com/media/publications/191322-EN-none.pdf>
- Quezada, R. L (2013). Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *MEXTESOL Journal*, 37 (3), 1-17.
- Ramírez, R. (2013). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior.
- Rodríguez, D. (2018). *The sense of self-efficacy to learn English os secondary school Mexican students*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo].
- Rokita-Jaśkow, J. (2015). Parental visions of their children's future as a motivator for an early start in a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 455-472. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2015.5.3.6>
- Sansores, A. (2018). *El sentido de autoeficacia en el aprendizaje del inglés de estudiantes de secundaria pública* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo]. Repositorio Institucional SISBIUQRoo. <http://rasisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/2344>

- Sayer, P., y Ban, R. (2013). What students learn besides language: the non-linguistic benefits of studying English as a foreign language in primary school. *Mextesol Journal*, 37(3), 1-17. [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journalyid\\_article=482](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journalyid_article=482)
- Secretaría de Educación Pública en México, SEP. (2017). Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingle\\_s\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf).
- Sonday, A., Ramugondo, E., y Kathard, H. (2020). Case study and narrative inquiry as merged methodologies: A critical narrative perspective. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-5. <https://doi.org/10.1177/1609406920937880>
- Sosas, R.V. (2021). Technology in teaching speaking and its effects to students learning English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 958-970. <https://doi.org/10.52462/jlls.66>
- Tuguis, A. (2017). *Exploring students' problem in applying full English speaking area at English study program of Khairun University*. [Tesis de licenciatura, Khairun University, North Maluku, Indonesia]. <https://bit.ly/3dTk07g>
- Villanueva, E. E. (2015). *Mexican English language learner's self-efficacy profiles and their relationship with the four sources of self-efficacy* [Tesis de licenciatura, Universidad de Quintana Roo].
- Yang, X. (2017). Sources of Chinese learners' self-efficacy in learning English pronunciation. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(6), 449-454. <https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol07/06/06.pdf>
- Zarei, A. A., y Naghdi, F. (2017). Sources of self-efficacy as predictors of EFL learners' course performance. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 6(1), 68-80. <https://european-science.com/eojnss/article/view/4804/pdf>
- Zhang, X., y Ardasheva, Y. (2019). Sources of college EFL learners' self-efficacy in the English public speaking domain. *English for Specific Purposes*, 53, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.09.004>
- Zheng, C., Liang, J. C., y Tsai, C. C. (2017). Validating an instrument for EFL learners' sources of self-efficacy, academic self-efficacy and the relation to English proficiency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(6), 329-340. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0352-3>

# Lenguas contexto

La revista Lenguas en Contexto de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 21 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 14 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2023 - julio 2024 de nuestra revista a: [lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com)

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

**Fechas para el envío de contribuciones: del 1 de diciembre de 2022 al 15 de marzo de 2023.**

## COMITÉ EDITORIAL

**Editora en jefe:** Leticia Araceli Salas Serrano - [aracelisalas@yahoo.com](mailto:aracelisalas@yahoo.com)

**Co editora:** Stéphanie Marie Brigitte Voisin - [stephanievoisin2002@yahoo.fr](mailto:stephanievoisin2002@yahoo.fr)

## CALL FOR PUBLICATION

*Lenguas en Contexto* published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 21 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 14 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2022 to July, 2023.

All contributions must be sent to:

[lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com)

*Lenguas en Contexto* has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

*Lenguas en Contexto* is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the journal can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

**Deadline for the submission of contributions: from December 1, 2022 to March 15, 2023.**

## EDITORIAL COMMITTEE

**Chief editor:** Leticia Araceli Salas Serrano - [aracelisalas@yahoo.com](mailto:aracelisalas@yahoo.com)

**Co editor:** Stéphanie Marie Brigitte Voisin - [stephanievoisin2002@yahoo.fr](mailto:stephanievoisin2002@yahoo.fr)

## APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 21.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 20 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 14 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

[lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com)

Notre revue, indexée dans le système Latindex, est une publication à but non lucratif.

Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant :

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Ces consignes comprennent : des aspects liés au format, les types d'articles que nous publions, ainsi qu'une liste de vérification à laquelle nous recommandons vivement aux auteurs de se référer.

Nous acceptons des articles en français, en espagnol et en anglais.

**La réception des contributions est fixée du 1er décembre 2022 au 15 mars 2023.**

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

**Éditrice en chef :** Leticia Araceli Salas Serrano - [aracelisalas@yahoo.com](mailto:aracelisalas@yahoo.com)

**Co éditrice :** Stéphanie Marie Brigitte Voisin - [stephanievoisin2002@yahoo.fr](mailto:stephanievoisin2002@yahoo.fr)



