

ISSN 1699-6569

Revista **Nebrija**

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



FECYT 04/2022
Revista de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas
1699-6569



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



FECYT-491/2023

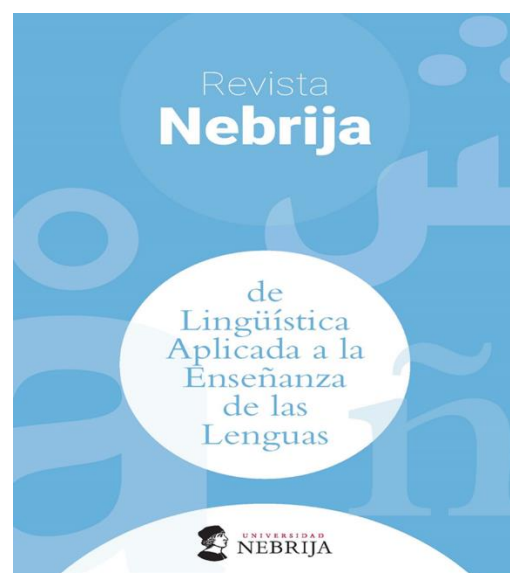
Fecha de certificación: 28 de julio de 2023 (7ª convocatoria)
Válido hasta: 28 de julio de 2024

Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus
Google Scholar
Journal Scholar Metrics
RESH
CIRC
MIAR
DICE
LATINDEX
InfoBase Index
DIALNET
CONICET
Qualis-CAPES
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto
DOAJ
Redalyc
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas
EBSCO - Host research databases
Academic Search Alumni Edition
Academic Search Complete
Base-Search
CNKI-scholar
Sherpa Romeo
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione
REBIUN



Número 36

Equipo de redacción

Directora

Dra. Susana Martín Leralta

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editores temáticos invitados

Ma. Carmen Fonseca Mora y Analí Fernández-Corbacho

Asistente de producción

Juan Sebastián Torres Espíndola

Editores adjuntos

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

Dr. Joseba Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
Maria Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 12 de abril de 2024

Sumario del Número 35

SECCIÓN TEMÁTICA

La perspectiva crítica en la enseñanza de las lenguas adicionales. Presentación de las editoras invitadas
Technologies and Research Diversity in Language Teaching. Introduction from the Invited Editors 8

Encarna Atienza Cerezo y Marta García García

“And then the English will come”. Envisioning a Critical Multilingual Education for the ELT classroom
“Y entonces vendrá el inglés”. Imaginando una educación multilingüe crítica para el aula de ELT 15

Eleni Louloudi

Literacidad visual crítica en el aula de español: implicaciones para su fomento y autoevaluación
Critical visual literacy in the Spanish classroom – Implications for its teaching and self-assessment 32

Denise Holguín Vaca, Ana Castaño Arques y Marta García-Balsas

Privilegien, check! – Eine Aktivität für den Fremdsprachenunterricht zur Förderung kritischen Bewusstseins
Privileges, check! - An activity for foreign language lessons to promote critical consciousness 63

Svenja Dehler

El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial Generativa en la formación inicial de maestros
The development of the critical thinking in writing processes with GenAI tools in pre-service teacher education 80

Azahara Cuesta García, Vicenta González Argüello y Joan-Tomàs Pujolà Font

MISCELÁNEA

When in doubt, art it out! Employing feminist art to enhance transformative engagement in EFL classrooms
iAnte la duda, exprésalo con arte! Arte con perspectiva feminista para promover el compromiso transformativo en el aula de ILE 108

Magarida Castellano Sanz

Cultural Conceptualizations in EFL textbooks

Conceptualizaciones culturales en libros de texto de inglés como lengua extranjera

128

María Daniela Cifone Ponte

The Impact of Flipped Learning on the Language Performance of Beginning Spanish as a Second Language Learners

El Impacto del Aprendizaje Invertido en el Desempeño Lingüístico de Estudiantes Principiantes de Español como Segunda Lengua

142

Susana Dimas Cintas

Análisis de la presencia de locuciones en un manual colombiano de español como lengua adicional

Analysis of the presence of locutions in a Colombian manual of Spanish as an additional language

169

Sara Julieth Ramírez García y Juan Felipe Zuluaga Molina

**La perspectiva crítica en la enseñanza de las lenguas adicionales.
Presentación de las editoras invitadas**

***Technologies and Research Diversity in Language Teaching.
Introduction from the Invited Editors***

Encarna Atienza

Universitat Pompeu Fabra, España
encarnacion.atienza@upf.edu

Marta García García

Georg-August-Universität Göttingen, Alemania
marta.garcia@phil.uni-goettingen.de

El fomento de la perspectiva crítica en la enseñanza de lenguas es un ámbito relativamente poco explotado, tanto desde el punto de vista de la creación de materiales y propuestas pedagógicas como desde el punto de vista de la investigación. Se puede afirmar que existen dos grandes corrientes en lo que a enseñanzas desde una perspectiva crítica se refiere: por un lado, las propuestas con orientación social y, por otro lado, las propuestas con orientación cognitiva. En cuanto a las propuestas con orientación social, cabe destacar como propuesta pionera la ya clásica Pedagogía Crítica de Freire (1967, 1970, 1974), si bien no directamente aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. Esta primera perspectiva crítica con un claro componente social —desde el momento en que busca el empoderamiento del alumnado y la transformación y justicia social— enraíza con los postulados filosóficos de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y va a estar en los cimientos de corrientes pedagógicas posteriores. Algunas de estas corrientes son el Critical ELT (Crookes, 2013), así como las propuestas propugnadas desde la Literacidad Crítica (Janks, 2002, 2010; Luke, 2018; Wallace 1992) o desde los postulados de

The promotion of the critical perspective in language teaching is a relatively unexploited area, both from the point of view of the creation of materials and pedagogical proposals and from the point of view of research. It can be said that there are two main currents in terms of teaching from a critical perspective: on the one hand, socially oriented proposals and, on the other hand, cognitively oriented proposals. As far as socially oriented proposals are concerned, Freire's now classic Critical Pedagogy (1967, 1970, 1974), although not directly applied to the teaching and learning of additional languages, should be highlighted as a pioneering proposal. This first critical perspective with a clear social component - since it seeks the empowerment of learners and social transformation and justice - is rooted in the philosophical postulates of the critical theory of the Frankfurt School and will be at the foundation of later pedagogical currents. Some of these currents are Critical ELT (Crookes, 2013), as well as the proposals advocated from Critical Literacy (Janks, 2002, 2010; Luke, 2018; Wallace 1992) or

los Estudios Críticos del Discurso (Cots, 2006; Fairclough, 1995); todas estas, a su vez, se encuentran en la base de las líneas pedagógicas de la interculturalidad crítica y renovada. Hay que tener en cuenta que algunas de tales corrientes críticas de carácter social, como la Literacidad Crítica, nacen como reacción a otra de orientación cognitiva, surgida a finales del siglo XX, conocida como Pensamiento Crítico (Critical Thinking), en la que se describen una gran cantidad de habilidades de pensamiento para fomentar el razonamiento y aplicables a cualquier disciplina. Desde el punto de vista de la investigación, son más abundantes los trabajos abordados desde la Lingüística Aplicada Crítica, de carácter también social, sobre el análisis crítico de los manuales y materiales didácticos (Gray, 2010, 2013; Pennycook, 2001).

El interés por una perspectiva crítica de orientación social en la enseñanza de lenguas debe entenderse, desde las propuestas iniciales de la Pedagogía Crítica, como un cambio hacia una mayor sensibilidad por las cuestiones relacionadas con la desigual distribución de poder y privilegios en la sociedad. Por otro lado, aunando los postulados de la Teoría Crítica, los Estudios Culturales y los Estudios Críticos del Discurso, se ha iniciado también una revisión de nociones como identidad, (inter-)cultura o nación. Este 'giro crítico' o critical turn (Dasli y Díaz, 2018) resulta necesario por numerosas razones que pueden entrecruzarse. Así, una posible razón sería por la propagación —como un manto que cubre todas las prácticas sociales— de los discursos neoliberales en todas las esferas de la sociedad. Resulta imprescindible, pues, convertir en objetivos pedagógicos aspectos tales como el cuestionamiento de las propias creencias, el desarrollo de la conciencia social y la identificación de actitudes dogmáticas, así como la capacidad de buscar e identificar fuentes fiables. Es preciso también abordar la tarea de analizar y desentrañar la ideología subyacente de los discursos, así como de deconstruir, desde los postulados de la interculturalidad renovada (Dervin, 2012), las

from the postulates of Critical Discourse Studies (Cots, 2006; Fairclough, 1995); all of these, in turn, are at the basis of the pedagogical lines of critical and renewed interculturality. It should be borne in mind that some of these socially critical currents, such as Critical Literacy, were born as a reaction to another cognitively oriented current, which emerged at the end of the 20th century, known as Critical Thinking, in which many thinking skills are described to foster reasoning, and which are applicable to any discipline. From the point of view of research, there is a greater abundance of work approached from Critical Applied Linguistics, which is also social in nature, on the critical analysis of textbooks and teaching materials (Gray, 2010, 2013; Pennycook, 2001).

The interest in a socially oriented critical perspective in language teaching should be understood, since the initial proposals of Critical Pedagogy, as a shift towards a greater sensitivity to issues related to the unequal distribution of power and privilege in society. On the other hand, by bringing together the postulates of Critical Theory, Cultural Studies and Critical Discourse Studies, a revision of notions such as identity, (inter-)culture or nation has also been initiated. This 'critical turn' (Dasli and Díaz, 2018) is necessary for a number of intersecting reasons. One possible reason is the spread - like a cloak covering all social practices - of neoliberal discourses in all spheres of society. It is therefore essential to turn aspects such as the questioning of one's own beliefs, the development of social awareness and the identification of dogmatic attitudes, as well as the ability to search for and identify reliable sources into pedagogical objectives. It is also necessary to address the task of analysing and unravelling the underlying ideology of discourses, as well as deconstructing, from the postulates of renewed interculturality (Dervin, 2012),

identidades concebidas como uniformes, homogéneas e inamovibles.

Con este panorama de fondo, el presente monográfico quiere ser una pequeña contribución al campo de la investigación sobre perspectivas críticas en la enseñanza de lenguas. Los cuatro artículos que lo conforman, cada uno desde una orientación teórica y con un diseño empírico diferente, muestran la diversidad de aplicaciones y formas de trabajar desde una perspectiva crítica en el aula y destacan la importancia de centrarse en la(s) lengua(s) como el elemento clave para promover los procesos de reflexión y toma de conciencia.

El artículo de Louloudi plantea un enfoque en la enseñanza de lenguas que aúna el desarrollo de la literacidad crítica con la educación plurilingüe a partir de una investigación etnográfica realizada en escuelas primarias de Nueva York. La autora presenta una serie de condiciones que permiten que la unión señalada sea fructífera. Estas conclusiones son, por otro lado, reinterpretadas y adaptadas al contexto de la educación secundaria en Europa, generalmente dominada por unas prácticas lingüísticas excluyentes.

A continuación, y desde el marco de la literacidad visual crítica, la investigación de Holguín Vaca, Castaño Arques y García Balsas presenta un estudio sobre el empleo del portafolio como herramienta para la autoevaluación de la literacidad visual crítica en un curso de español como lengua extranjera (ELE) en línea dirigido a jóvenes adultos. Las reflexiones de los participantes son analizadas en tres niveles: en primer lugar, en relación con el desempeño en las tareas de interpretación visual propiamente dichas; en segundo lugar, en cuanto a los procesos de (auto-)aprendizaje que se han puesto en marcha; y, en tercer lugar, en lo que respecta a los cambios experimentados a nivel cognitivo como resultado de la reflexión.

Por su parte, Dehler desde el marco de la pedagogía crítica de Freire, analiza los resultados de una actividad de corte

identities conceived as uniform, homogeneous and immovable.

Against this background, this monograph is intended as a small contribution to the field of research on critical perspectives in language teaching. The four articles, each with a different theoretical orientation and empirical design, show the diversity of applications and ways of working from a critical perspective in the classroom and highlight the importance of focusing on the language(s) as the key element in promoting processes of reflection and awareness.

Louloudi's article proposes an approach to language teaching that combines the development of critical literacy with multilingual education based on ethnographic research in New York elementary schools. The author presents a series of conditions that allow for the union to be fruitful. These conclusions are, moreover, reinterpreted and adapted to the context of secondary education in Europe, which is generally dominated by exclusionary linguistic practices.

Next, and from the framework of critical visual literacy, the research by Holguín Vaca, Castaño Arques and García Balsas presents a study on the use of the portfolio as a tool for the self-assessment of critical visual literacy in an online Spanish as a foreign language (ELE) course for young adults. The participants' reflections are analysed on three levels: firstly, in relation to performance in the visual interpretation tasks themselves; secondly, in terms of the (self-)learning processes that have been set in motion; and thirdly, in terms of the changes experienced at the cognitive level as a result of reflection.

Dehler, in the framework of Freire's critical pedagogy, analyses the results of a performative activity, A step forward, designed to raise (critical) awareness of

performativo, Un paso adelante, diseñada para propiciar la toma de conciencia (crítica) acerca de los privilegios y desigualdades existentes en la sociedad. Los comentarios de los participantes, aprendientes de ELE en el contexto escolar alemán, dejan ver las posibilidades, así como los límites, que existen a la hora de trabajar la reflexión cognitivamente exigente en una lengua adicional en niveles iniciales.

Estos tres artículos presentan planteamientos que son fundamentales en cualquier contexto educativo, pues, como afirma Canagarajah (2023, p. 4), aquellos profesores que no se definen como críticos están en realidad asumiendo una postura política y eligiendo aceptar el statu quo. En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales dichos planteamientos adquieren una importancia incluso aún mayor, para ayudar al alumnado a descubrir los posibles prejuicios e ideologías subyacentes en las prácticas sociales en las que interactúa (mediante textos escritos, orales y multimodales), y a comprender cómo las selecciones lingüísticas desempeñan un papel fundamental en las relaciones de poder y mantenimiento de la desigualdad, así como a deconstruir el concepto de identidad y de otredad en aras de un constructo de identidad múltiple y cambiante.

Además, 2023 ha sido el año de la eclosión de la inteligencia artificial, lo que puede aumentar, aún más si cabe, la sobreabundancia informativa que fomenta la aparición de información falsa, contraviniendo así el propósito original de generar conocimiento. El artículo de Cuesta, González y Pujolà aborda precisamente la cuestión del manejo de las herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) por parte del futuro profesorado de infantil en España. El análisis se centra en los diferentes procedimientos seguidos por el grupo de participantes para formular peticiones (*prompts*) y obtener un texto expositivo, así como en la reflexión personal posterior. Los resultados ofrecen unas primeras indicaciones acerca de qué

the privileges and inequalities existing in society. The comments of the participants, learners of ELE in the German school context, reveal the possibilities, as well as the limits, of working on cognitively demanding reflection in an additional language at the initial levels.

These three articles present approaches that are fundamental in any educational context, for, as Canagarajah (2023, p. 4) states, teachers who do not define themselves as critical are in fact taking a political stance and choosing to accept the status quo. In the field of additional language teaching and learning such approaches become even more important, to help learners to uncover possible biases and ideologies underlying the social practices in which they interact (through written, oral and multimodal texts), and to understand how linguistic choices play a central role in power relations and the maintenance of inequality, as well as to deconstruct the concept of identity and otherness in favour of a multiple and shifting identity construct.

Moreover, 2023 has been the year of the emergence of artificial intelligence, which may further increase, if possible, the overabundance of information that fosters the emergence of false information, thus contravening the original purpose of generating knowledge. The article by Cuesta, González and Pujolà deals precisely with the question of the handling of generative artificial intelligence (GAI) tools by future early childhood teachers in Spain. The analysis focuses on the different procedures followed by the group of participants to formulate prompts and obtain an expository text, as well as on the subsequent personal reflection. The results provide first indications as to which critical analysis strategies should be

estrategias de análisis crítico se deben abordar de manera explícita en la formación del profesorado al trabajar con herramientas de IAG.

Las publicaciones de este número especial proporcionan, cada una desde un ángulo diferente, una respuesta a estas demandas sociales y educativas. Estos cuatro textos constituyen sin duda una lectura inspiradora y un paso más en el camino hacia una educación lingüística y cultural que incluya en todo momento una perspectiva crítica. En ellos se aborda el marco teórico del que se parte y se investiga sobre diferentes propuestas didácticas o pedagógicas. En este sentido, conviene acabar subrayando que un factor que puede condicionar la escasa proliferación de estudios de una perspectiva crítica en la enseñanza de lenguas adicionales tiene que ver con la confusión epistemológica y terminológica en torno a lo que se considera 'crítico'. De hecho, son muchas más las disciplinas, de muy diferente índole, que llevan en su denominación el adjetivo crítico, lo que sin duda contribuye cuando menos a la confusión. Dicha proliferación convierte, además, el término 'crítico' en un concepto polisémico y a la vez vacío. En cualquier caso, resulta imprescindible definir la perspectiva crítica que se adopte, puesto que, para poder llevar cabo propuestas didácticas rigurosas, es necesario ordenar los distintos supuestos teóricos en que se sustentan, de modo que la transposición didáctica de tales supuestos teóricos sea adecuada y no se generen reduccionismos o planteamientos contradictorios.

explicitly addressed in teacher training when working with IAG tools.

The publications in this special issue provide, each from a different angle, a response to these social and educational demands. These four texts are undoubtedly inspiring reading and a further step on the way towards a linguistic and cultural education that always includes a critical perspective. They deal with the theoretical framework on which they are based and investigate different didactic or pedagogical proposals. In this sense, it is worth stressing that one factor that may condition the scarce proliferation of studies of a critical perspective in the teaching of additional languages has to do with the epistemological and terminological confusion surrounding what is considered 'critical'. In fact, there are many more disciplines, of very different kinds, which use the adjective 'critical' in their names, which undoubtedly contributes to the confusion, to say the least. This proliferation also makes the term 'critical' a polysemic and at the same time empty concept. In any case, it is essential to define the critical perspective to be adopted, since, to carry out rigorous didactic proposals, it is necessary to organise the different theoretical assumptions on which they are based, so that the didactic transposition of such theoretical assumptions is adequate and does not generate reductionism or contradictory approaches.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto Erasmus+ CRITERION (Critical Spanish Language Teacher Education), cofinanciado por la Unión Europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Atienza, E. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción. *Lenguaje y Textos*, 52, 35-46. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>
- Atienza, E. y Aznar, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7, 137-149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction (Key Topics in Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Bori, P. y Kuzmanovic, A. (2021). El mundo del trabajo en los libros de texto de ELE: Una perspectiva política y económica. *Spanish in Context*, 18(2), 237-258. <https://doi.org/10.1075/sic.18025.bor>
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción. *Didáctica. Lengua y Literatura* 34, 71-81. <https://doi.org/10.5209/dill.81349>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadley, G y Boon, A. (2023). *Critical Thinking. Applied Linguistics*. London: Routledge <https://doi.org/10.1093/applin/amad006>
- Correa, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations. *Foreign Language Annals*, 44 (2), 308-320.
- Correa, M. (2018). Critical Approaches to Heritage Language Learning: From Linguistic Survival to Resistance and Action. En P.P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, (pp 717-730). London: Springer International Handbooks of Education.
- Cots, J. (2006). Teaching 'with an Attitude': Critical Discourse Analysis in EFL Teaching. *ELT Journal*, 60 (4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Dervin, F. (2010). Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts. En F. Dervin y E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessing Language and (Inter)cultural Competences in Higher Education*, 157-174. Frankfurt: Peter Lang.
- Dervin, F. (2012). International Sociodigital Interaction. What Politics of Interculturality? En J. Sharifian y M. Jamarani (Eds.), *Language and intercultural communication in the new era*, (pp 83-98). London: Routledge.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, Reflexivity and Criticality in Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres: Longman.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury Press.
- García Balsas, M. (2021). "Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: análisis de producciones textuales de aprendices de ELE". *Tonos digital* 41, 1-32.
- Gerlach, D. (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. London: Palgrave Macmillan.

- Gray, J. (2013). Introduction. In J. Gray (Ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (pp 1-16). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holguín Mendoza, C. (2018). Critical Language Awareness (CLA) for Spanish Heritage Language Programs: Implementing a Complete Curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65-79. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Londres: SAGE.
- Holliday, A. (2012). Culture, communication, context, and power. En *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, ed. Jane Jackson, (pp 37-51). Londres/ Nueva York: Routledge.
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Kubota, R. y Austin, T. (2007). "Critical Approaches to World Language Education in the United States: An Introduction". *Critical Inquiry in Language Studies* 4(2-3), 73-83. <https://doi.org/10.1080/15427580701389367>
- Leeman, J. (2014). "Critical Approaches to Teaching Spanish as a Local/Foreign Language". En *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, (Ed.), M. Lacorte, 275-291. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Morales-Vidal, C. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de ELE/L2". *Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallace, C. (1999). Critical Language Awareness: Key Principles for a Course in Critical Reading. *Language Awareness*, 8(2), 98-110. [https://doi.org.10.1080/096584\(19908667121](https://doi.org.10.1080/096584(19908667121)

**"And then the English will come"
Envisioning a *Critical Multilingual Education* for the ELT
classroom**

**"Y entonces vendrá el inglés"
Imaginando una educación multilingüe crítica para el aula de ELT**

Eleni Louloudi

Bielefeld University

eleni.louloudi@uni-bielefeld.de

ABSTRACT

Critical literacies describe the need to understand language education as naturally grounded in deconstruction of social injustice and, ultimately, also as an educational space where social transformation finds its place. This (radically) deconstructive perspective inherently entails seeing language education as a multilingual setting, where language hierarchies are dismantled and translanguaging opportunities are embraced. For the ELT classroom, this also means seeing the colonial truths of the English language as indispensable to its instruction.

Although the intersection of critical literacies and multilingual education is fundamental for a critical lens to be adopted in ELT, there is little research that foregrounds their connection. Consequently, this article explores theoretical and practice-oriented intersections of critical literacies and translanguaging from an ELT perspective, drawing from ethnographic insights collected in NYC. Emphasis is given in the development of a framework of a Critical Multilingual Education, detailing on how this can inform school practice and help embrace emergent multilinguals.

Keywords: critical multilingual education, translanguaging, critical literacies, ELT, language education

RESUMEN

Las alfabetizaciones críticas describen la necesidad de entender la educación lingüística como algo naturalmente basado en la deconstrucción de la injusticia social y, en última instancia, también como un espacio educativo donde la transformación social encuentra su lugar. Esta perspectiva (radicalmente) deconstructiva implica intrínsecamente considerar la enseñanza de idiomas como un entorno multilingüe en el que se desmantelan las jerarquías lingüísticas y se aprovechan las oportunidades de aprendizaje de otros idiomas. Para el aula de ELT, esto también significa ver las verdades coloniales de la lengua inglesa como indispensables para su enseñanza.

Aunque la intersección de las alfabetizaciones críticas y la educación multilingüe es fundamental para adoptar una perspectiva crítica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, existen pocas investigaciones que destaquen su conexión. En consecuencia, este

artículo explora las intersecciones teóricas y prácticas de las alfabetizaciones críticas y el translenguaje desde la perspectiva de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de datos etnográficos recogidos en Nueva York. Se hace hincapié en el desarrollo de un marco de Educación Multilingüe Crítica, detallando cómo éste puede informar la práctica escolar y ayudar a acoger a los multilingües emergentes.

Palabras clave: educación multilingüe crítica, translenguaje, alfabetización crítica, ELT, enseñanza de idiomas

1. INTRODUCTION

Language education has long been moving from a field of language acquisition to an educational environment that aims to understand language(s) holistically and educate both teachers and students about the opportunities to understand language as inherently connected to power and privilege as well as biases and oppression. This – more theorized and less practiced – shift has certainly not come without several resistances: from book banning, to prohibiting languages in school yards, to even denying students communication (cf. Panagiotopoulou & Knappik, 2023).

Even in these challenging times, the field of critical education has been progressing and more publications in various contexts (see Gerlach, 2020; Pandya et al., 2022; Selvi & Kocaman, 2024) underline the importance of criticality in the whole continuum of education: from kindergarten to university and beyond. One of the concepts that has specifically addressed criticality as a stance for language education is that of critical literacy (Luke, 2014; Yoon, 2016). As Janks argues, even “in a peaceful world without the threat of global warming or conflict or war, where everyone has access to education, health care, food and a dignified life” (2014, p. 32) there would still be a need for critical literacy, – even more so, in a world that injustice is still daily business.

Even though critical literacies aim at the identification, analysis, and ultimate transformation of all injustices, with an intersectional view towards privilege and oppression, there is still little research that connects them to the necessary “translanguaging turn” (García & Li, 2014): criticality cannot take form in education if monolingual norms are still in position in classrooms around the world. Targeting this need for linking these two –naturally interconnected– directions, this article will focus on foregrounding a *critical multilingual education*, while detailing on the *whats* and *hows* necessary for its application.

To do so, it will employ ethnographic insights collected in public schools in New York City (NYC), which already work with forms of a critical multilingual perspective. Because of the little research existing, the collection and analysis of such insights is indispensable to the progression of the field. Finally, it will also make some implications on a potential transfer to other educational contexts and, in particular, this of English Language Teaching (ELT) in Germany¹.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Defining “critical” and “multilingual”

Before taking upon the task to propose a framework of elements for a critical multilingual education, it is necessary to first look into these concepts (*critical* and *multilingual*) separately, not only because they have long been studied independently in the academic discourse, but also so that their natural connection becomes apparent.

Already the intent to assign one definition to the Critical is a paradox: criticality is one of these concepts that have been used widely to mean different things, mainly because it is subject to situated knowledge (Louloudi, 2023). Even though sometimes vague, or even too specific (see Pandya et al., 2022), it seems to take certain directions that are not necessarily equivalent not yet antithetical. One of these, usually the most prominent among scholars from the Anglosphere, refers to critical as questioning and analysis of power, drawing from e.g. Freire, Marx, Horkheimer and Adorno (cf. Vasquez, 2017). This definition is then connected to education in that it envisions all educational settings to be places where sociopolitical deconstruction finds its place, biases and privileges are identified and students and teachers work together towards societal transformation.

Another direction, usually still prominent in European settings, sees criticality as high-order thinking and questioning (Luke, 2014), however not automatically and inevitably connected neither to power relations nor to society critique and change. This direction usually also sees criticality as a project of self-growth and self-voicing, focusing on giving students the tools to rather transform their own lives and less society (Louloudi, 2023).

This contribution sees a critical (multilingual) perspective as grounded in questions of power and societal transformation, adopting a rather radical lens. However, this perspective should in no way indicate that such approaches do not in fact also aim at individual growth. Nevertheless, the final goal of a critical education remains with taking action towards collective justice (Luke, 2014; Louloudi, 2023).

In that sense, criticality becomes not only a question of what we teach in the classroom (i.e. the sociopolitical topics and themes, such as racism, sexism, etc.) but also a question of how we do so: the methodological steps we take to introduce, question, and dismantle the problematic behind these topics. A pedagogical concept that addresses criticality in this multifaceted way is this of critical literacy. As Luke has argued, critical literacy describes “the use of the technologies of print and other media of communication to analyse, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of institutions and everyday life” (2014, p. 21). This popular definition not only ascribes a sociopolitical direction to critical literacy, but also already indicates its holistic educational character: a critical deconstruction cannot (and should not) happen randomly and irregularly, but within a (classroom) system of collective, stable change.

A holistic deconstruction is also connected to the rather new roles that both teachers and students are called to take upon: it is not about the teacher instructing criticality, in one given, knowledge-oriented way, but it is more about the teacher infusing criticality (Chang-Bacon et al., 2022), taking a step back and becoming a learner themselves (Louloudi & Schildhauer, forthcoming). This way, a critical perspective can be applied within a non-critical system; even though critical literacies will indeed work best within a systemic and systematic embracement of society critique, this absoluteness of an “all or

nothing" approach might scare teachers away, making criticality unsustainable for the people who are the primary operators in its application it (see Louloudi & Panagiotopoulou, i.p.).

All these elements of criticality are by some manner also linked to the way multilingualism is defined. Multilingualism is also a term that has been widely used to mean different things at times, evolved over the years and has been discussed as connected to a variety of other concepts that are employed to describe the use of language(s) in and out of educational settings. In language education, multilingualism is usually linked to what Conteh and Meier (2014) have described as a multilingual turn, which usually refers to the disruption of monolingual ideologies, recognizing at the same time that teaching of languages is an active process of becoming a multilingual (García & Kleyn, 2016). Under this turn, a variety of other concepts, closely related to multilingualism, have flourished, with the most prominent being bilingualism (García, 2009), plurilingualism and metrolingualism (Otsuji & Pennycook, 2010), surpassing other popular (linguistic) terms such as code-switching, because they understand language learning in a more holistic way. Interpretations of these concepts, however, have focused on languaging as an additive process: from one language to two (bilingual), or to many (multi/ plurilingual), emphasizing this way the system of one named language that can be added to another. Even though scholars in the field (García & Li, 2014, Lau & Van Viegen, 2020, Lin et al., 2020 etc.) further use the concepts in a critical, rather dynamic way, they are still oftentimes used to mean the conjunction of n autonomous languages.

One of the concepts that aimed to deconstruct the notion of one given named language is this of translanguaging (García & Li, 2014). Translanguaging "refers to the deployment of a speaker's full linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages" (García & Kleyn, 2016, p. 14). This definition already indicates the fundamental difference in perspective that translanguaging poses in comparison to other terms: it aims to dismantle societal norms and, in that, also reconstruct other, more inclusive ones. This is what positions translanguaging within critical educational theory: its open quest for social justice in the classroom (see García et al., 2017).

2.2 Reconstructing the critical and the multilingual connection for English Language Teaching

As mentioned before, the elemental connection of critical and multilingual education lies in their goal to dismantle problematic, normative structures and help students and teachers take action towards social justice in and out of the classroom. This connection is rather natural and apparent; however, for them to coexist and work simultaneously in the language classroom, their link needs to become intentional and be practiced as such: the critical cannot be critical without the multilingual and the multilingual does not have the same effect without being intentionally critical.

In more detail, critical education cannot really be critical without considering the language hierarchies that uphold and perpetuate biases through and about languaging. Specifically for ELT, this starts with what Seltzer and de los Ríos have noted as "put[ing] English itself in quotation marks" (2018, p. 50), or in other words, questioning not only the purposes of ELT but the very foundation of the English language. Such questions

include (but are not limited to): which English, whose English, why English, or English by whom? All these questions do not only apply in environments where ELT is taught as the (main) language of the system (e.g. in the US, in Canada, or in Australia), but expressly apply to settings where English is taught as an additional (sometimes *still* foreign) language (e.g. in Germany or in Finland).

There are indeed specific particularities that arise when considering a critical multilingual lens for the English instruction, because of the explicit status of the English language as a global language (Galloway & Rose, 2015), a world language (Kachru, 1992), or a Lingua Franca (Jenkins, 2006). In their chapter, Tian et al. (2020) present three main arguments that finely summarize the special case of English when considered from a (critical) translanguaging perspective: 1) going from monolithic English to the act of English-*ing*, by shifting the focus from the acquisition of a named language to how people use it in “in real-life communicative contexts” (ibid.), which not only includes the different linguistic forms that arise, but also the social values, attitudes and beliefs expressed when practicing languaging; 2) this is directly connected to dismantling the myth of the native speaker: one of the arguments that has been long deconstructed in theory (see from Coulmas, 1981 to Macedo, 2019 and Pennycook, 2021), yet still creeps into policies, curricula and classroom practices, specifically in additional language settings (see Davydova, 2020; Zehne, 2022). Deconstructing native speakerism does not only refer to shifting away from the native/non-native dichotomy, but requires making the realization of how an English-speaking world was even constructed in the first place part of our classroom practices (cf. García, 2019, p. 3) such questioning also demands that we understand that English cannot be taught – cognitively and metacognitively – in English-only settings that uphold these problematic, normative linguistic narratives: the teaching of English should perceive all learners as emergent multilinguals “who are aware of and sensitive to the context and could perform fluid, dynamic, and complex language practices with creativity and criticality to achieve their expressive and communicative needs” (Tian et al., 2020, p. 10).

All these three elements position critical multilingual education within decolonial action: the teaching of English cannot be separated from the language’s history and current status, while also embracing the opportunity to be used as “a third space” (Bhabha, 1996) that embraces linguistic and sociopolitical ambiguities. In other words, this would require students understanding “how language is used and, importantly, how language can be used against them” (Alim, 2005, p. 28).

In ELT, there are already concepts that point to the interconnection of critical literacies and multilingual practices, as defined above. Seltzer and de los Ríos (2018, p. 50) propose a critical translanguaging approach that concentrates on questioning English as a “teachable subject”, while moving to centering students’ linguistic diversity in the classroom, drawing from critical sociolinguistics and raciolinguistics (Flores & Rosa, 2015). This shift necessitates seeing students as racialized speakers and calls teachers to question their own privileges and biases in regard to the ways they understand languaging.

Lau’s (2020) study on the intersections of translanguaging and critical bi-literacies points to similar directions. When referring to translanguaging, Lau speaks of a “resemiotization of critical learning” (2020, p. 117), not only because it helps reground the specific sociolinguistic context in which critical learning takes place, but also because

no deconstruction of power can occur without perceiving the very language(s) we speak as the mediator of this deconstruction; as she argues, “language is a mediator, rather than a mere conveyor, of thoughts through which we form, transform, create, remember, talk and write about our thoughts and ideas” (2020, p. 118). In other words, this would mean, for example, that critical literacies cannot lead to society critique if practiced within English-only environments, which reinforce the dominant linguistic ideologies in place.

Chang-Bacon et al. (2022) also expand on the role of translanguaging in critical literacies and vice versa. Drawing from fundamental characteristics of critical learning, i.e. the right of students to learn in environments that reflect their realities, they mention that accordingly, critical literacies should help create holistic settings that center the experiences of multilingual students, specifically with respect to discrimination, “involving nationalism, racism, and other forms of intolerance” (2022, p. 44). In that, they (as well as Seltzer & de los Ríos, 2018 and Lau, 2020) emphasize the role of the teacher as one of the most important figures in adopting and applying such a perspective.

3. METHODOLOGY

To better understand how a critical multilingual perspective can work in the classroom, a deeper exploration of settings that already work within the principles of critical theory is needed. Because criticality is rarely a straightforward goal of educational policies around the world (see Louloudi, 2023), it is rather the teachers’ choice and personal engagement that makes these practices visible (König & Louloudi, forthcoming). As Chang-Bacon et al. also argue, “it is most often teachers who create space for critical engagement in their classrooms” (2022, p. 45). Even though the study of such classrooms is of uttermost importance for the progression of the field, the access to these environments is very difficult, not only because of practical issues (e.g. interest of the teacher), but also because it can lead to very normative conclusions of the researcher (i.e. is this successful, is this right or wrong), if the situatedness of critical learning is not taken into consideration (cf. Pennycook, 2021). However, across the globe, there do exist specific schools whose work is dedicated to (interpretations of) critical learning already through their school policies and curricula, usually referred to as inclusive, international, or multilingual schools. The study of these schools can prove to be very fruitful not only as a means of good practice but also because the setting of the school is usually more accessible.

This is the frame of this study project as well: the investigation and understanding of settings that already work within some fabric of critical learning. Because of the central point of the study being on a holistic conception of the social phenomena that construct criticality, a focused ethnography was selected as the method to look into the “actions, interactions and social situations” (Knoblauch, 2005, online) related to the ways selected inclusive or multilingual schools in New York City understand and interpret critical multilingualism. More specifically, emphasis was put on approaching the field with “an ethnographic sensibility” to help “remain open to the idea that [the] object of study is not just a ‘case’ to examine in relation to theories we hold independently, but something that tells us more than we knew to ask” (Longo & Zacka, 2019, p. 1067).

This ultimately meant that focused ethnography was approached as a frame of mind (Corbett, 2022) to help investigate critical multilingualism in the specific (international, national, local and communal) context of every school (cf. Blommaert, 2013). In particular, the study is based on short-term visits to three *public* schools (from primary to high school level), during which field observations were done as well as in-situ conversations with the teachers and collection of artifacts (materials, photographs, student work). All selected schools follow, by curriculum, a multilingual pedagogy, with focus on translanguaging (after García 2009), which is further connected to a culturally responsive pedagogy.

More specifically, three NYC public schools with multilingual settings were visited and the field was explored on the basis of four in-situ conversations with teachers and principals, five classroom observations, collection of ethnographic artifacts (e.g. school materials or students' products) and an ethnographic researcher's journal. The in-situ conversations were 1,5-hour gatherings with multiple stakeholders within the respective school: principals, head teachers, curriculum managers and counselors. They were all in multiple stages in their educational paths: from early career to final stages. These groups usually consisted of five to eight facilitators and took place both before and after the observations. For clarity, in the results section, they will be referred to as *teachers*, even though each has several educational roles in their respective school.

The classroom observations varied from 15 minutes to one hour. Emphasis was put in observing multiple educational levels: from early primary school classes to high school, to specifically target the *continuum* of possible critical perspectives. Access was provided by a key person to the field, who arranged for our research team to see everyday practice.

The ethnographic insights collected were then analysed in line with a Grounded Theory lens (after Charmaz, 2014). In particular, in an initial coding phase, first directions and connections regarding criticality were identified. In the focused coding phase, these formed more central categories, which will be presented in the following sequence. These will focus not only on *what* a critical multilingual perspective is as observed in the different environments (see Louloudi & Panagiotopoulou, i. p.), but rather on the prerequisites – the *hows*, the vital requirements needed for such a perspective to flourish, as described by the teachers and seen in their practices.

4. RESULTS - GROUNDING A CRITICAL MULTILINGUAL FRAMEWORK OF PRACTICE – THE *WHATS* AND *HOWS* FROM THE FIELD

4.1 Seeing *Critical* and *multilingual* as naturally connected

When addressing the intersections of critical and multilingual learning, teachers positioned themselves very clearly: “breaking societal norms starts with breaking linguistic ones” (in-situ conversation with teachers, public primary school in NYC). Already from this short quote, the teacher here describes the foundation of a critical multilingual perspective: one cannot identify, address, and deconstruct societal norms, if linguistic ones are still held in place. This already makes the multilingual a prerequisite of the critical: other sociopolitical power relations will not be dismantled in classrooms

where linguistic barriers still exist. This reflects fundamental understandings of translanguaging as a pedagogy that invites a critical stance holistically (cf. Tian & King, 2023) and not in bits and pieces: this requires teachers, as described in the quote above, to see language – and literacy – as grounded in power dynamics (Fairclough, 2001; Janks, 2010) and, consequently, also multilingual education as “tied to the political power of the state or to the people who speak the different languages” (García & Lin, 2016, p. 5).

When asked to elaborate on this, the teacher continued: “Translanguaging helps us give space to the students to be their whole selves in the classroom. If this is given, then the English will come”. This lens already takes a step forward: it is not about starting with the linguistic norms, but it is also about starting with the *speakers* themselves, while centering their holistic self in the classroom. The same position is expressed by de los Ríos and Seltzer (2017), who explain that starting with speakers means seeing the “creative and critical enactment of [students’] holistic repertoire” (2017, p. 57) and not separating between/among the languages as first/second, or additional/native. The teacher here also adds the dimension of acquiring English as an additional language being secondary, but not necessarily of secondary importance; “the English will come” in this case means that only when the students feel holistically represented in the classroom, the cognitive acquisition of the language will follow. Here, again, the starting point is different: the end goal is still “the coming of English”, but it does require students to be represented *first*. This positions translanguaging at the core of critical learning: understanding, questioning, and working towards representation of all students, specifically the minoritized (Flores & Rosa, 2015; Lau et al., 2022). Such practices require teachers to have a clear position towards their teaching, a critical multilingual *stance*, and not see criticality as a quick fix, a single learning incident, i.e. as a simple scaffolding technique (Vasquez, 2004).

4.2. Focusing on the Sociopolitical

When addressing their lessons as connected to criticality, teachers often talked about centering a social justice perspective. This was either addressed methodologically, for example, by creating student-centered settings, or it was considered from a content-related point of view, i.e. by tackling social justice topics, such as race, gender, and class. With regard to the latter, teachers criticized (the system) themselves, arguing that this is also rather new to them, and they did not “address it five years ago”. Even though a ‘new thing’, their lens was quite clear: sociopolitical topics should reflect the biographies of the children in the classroom, which is an elemental characteristic of critical learning (Lewison et al., 2002; Yoon, 2015; García et al., 2017). Considering that all schools observed have a focus on welcoming students with an immigration background, the emphasis of centering biographies should also reflect these experiences of immigration.

Having said that, social justice for the teachers meant having materials that reflect the real-life stories of their students in an authentic way: authenticity in this case was translated to having linguistically diverse books (e.g. in Spanish or in Chinese), but also a great variety of topics, such as stories about border-crossing, or immigration stories in general, stories about women as leaders, body diversity, Black Lives Matter, segregation, religion, class and climate – mostly represented by picturebooks in the lower grades and

by novels in the upper grades. This was also to be seen through the observations: these materials were not only very prominently presented in the classrooms, but the classrooms themselves were vehicles of social justice topics. The two pictures below, from two different schools, negotiate this link: social justice as a topic (racism, linguistic representation), but also *through* translinguaging:



Figure 1. Students' products

These two pictures illustrate this connection between critical learning and translinguaging: the one seems to be a prerequisite of the other: one cannot critically discuss matters such as racism without being allowed to do so in their holistic linguistic repertoire, while translinguaging can only work when thought and practiced as a pedagogy "for minoritized students to navigate the 'codes of power'" (Lau et al., 2022, p. 383) and not as a random incident (see also Seltzer, 2023).

4.3. Understanding criticality as bound to the community

Part of understanding and embracing students' biographies, is the involvement and fostering of the local communities to which students belong. This point was made by the teachers, but not as a one-way street: not only is the school classroom supposed to reflect the particular sociocultural matters of the local community, but, for critical learning to be made possible, the school itself should "take care of the community too" (in-situ conversation with teachers, public primary school in NYC). Taking care of the community meant for the teachers (and in particular the principal) that they make sure that, first and foremost, the basic needs of the students are being met: if the basics are not covered, the possibilities to engage in any type of critical learning are very low. Next to that, *caring* also meant understanding the community as "a classroom every day" (Aitken & Robinson, 2020, p. 78). In that, teachers talked about parents being members of study groups and actively involved in their children's learning. Parental and community involvement is an essential part of both critical literacy and translinguaging pedagogies. This negotiates criticality as a continuum practice, where not only teachers, but all community members are "mediators of language and culture, and agents of change and education reform" (Van Viegen & Lau, 2020, p. 327). However, the focus does not only lie with community matters being reflecting in everyday learning, but also with the necessity of school nurturing the well-being of the families, so that the students can

indeed receive the best chance to understand, analyse and then transform their own communities. As Tupas and Martin argue, the most successful ways to engage in a (critical) multilingual perspective “have been those which empower local people to decide on the social development needs of their communities” (2017, p. 256).

4.4 Developing a critical multilingual stance through teacher collaboration

To be able to take into consideration all the above-mentioned points, teachers talked about the importance of a clear strategy for the school: a critical multilingual lens can only function as a stance towards education; practically, this requires a comprehensive whole-school approach, which is only possible through a constant teacher collaboration. During the visits, this point was one of the most obvious ones to observe: teachers sat together and exchanged ideas as part of their everyday life. As the principals told us later, teacher collaboration is “the main focus of the schools” (in-situ conversation with teachers, public primary school in NYC). In that, emphasis is given to the teachers’ own identity and what they bring to the classroom, a point that is fundamental in any type of critical learning: this means not only disrupting traditional roles and allowing teachers to be vulnerable in the ways they express their own (language) identity together with their students (König & Louloudi, forthcoming), but also making sure that they “disrupt their own learning experiences, often in immersion classrooms where only the target language is said to be used” (García, 2023, p. xx). This critical disruption is only possible when teachers feel to be “a part of the bigger puzzle” (in-situ conversation with teachers, public primary school in NYC), and not as single fighters in this battle against injustice.

Having a strong collaboration among all members of the school allows for students to be taught in an environment of critical multilingual stability, where norms are continually deconstructed. This is even extended when the cooperation is furthered by university researchers. Shepard-Carey and Tian make a strong case for the importance of teacher-research collaboration in translanguaging pedagogies, arguing that it “may advance theory and practice and build classroom environments that sustain translanguaging pedagogies as everyday practice and embrace the linguistic realities of multilingual students” (2023, p. 3). This is mainly because such coexisting allows for a shared feeling of discomfort to take over and intensify the learning experience (Louloudi, 2023): teachers and researchers *juntos* learn to let go of the preconceptions of what criticality *should* look like and embrace the situatedness of the respective classroom.

4.5 Advocating for policy reform

Teaching towards the goals of social justice from a critical multilingual perspective can oftentimes be overwhelming for schools that still need to meet their annual goals and prepare the students for standardised tests. Within a system that only supports traditional forms of assessment and success is defined by grades, teaching social justice becomes an ‘extra thing’ that depends on the personal interests and additional involvement of all parties. As García puts it, “teachers are often constrained by school policies and curricula” (2023: p. xvii). This was one of the major points that the teachers we visited brought up as a requirement for adopting a critical multilingual perspective – as one of the principals put it “the important part is that teachers are not afraid” (in-situ

conversation with teachers, public primary school in NYC). For teachers not to be afraid, there needs to be a system that reinforces and preserves the goals of social justice. Even though studies show that teachers are indeed the primary actors in embracing critical multilingual practices (Rosiers et al., 2018; Louloudi, 2023), without advocating for a policy reform, we run the risk of putting such a demanding task to the shoulders of the individual teacher – and that, without even providing them with the proper education to do so. The ultimate goal of any critical endeavor should still be to “transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of institutions and everyday life” (Luke, 2014, p. 21) and with that, also the very policies that uphold unjust narratives and deny students their right to full communication, participation and representation.

4.6 Embracing hope and joy

While all of the above-mentioned elements of critical multilingual education rather focus on the disruption of well-established societal norms, and the discomfort that this struggle can cause to all parties involved, the teachers in this study focused on embracing criticality as a product of joy. This was expressed in various ways: in the conversations, where we were told that “for the learning to stick, kids need to have fun while breaking norms” (in-situ conversation with teachers, public primary school in NYC), but also in the overall environment of the schools that transformed important sociopolitical topics to creative projects through i.e. colorful posters or students’ drawings (see Figure 2 and 3). The two images taken in two different schools are examples of this joyful creativity:



Figure 2. Students’ products, Loving Earth



Figure 3. Students’ signs on the classroom door

In both pictures, respect is the underlying topic of discussion – the one related to students having agency in their own classroom and the other one in seeing love as related to respecting the earth – both are translanguaging products (English, Spanish, Sign Language) that were created by the students and are displayed in the classroom. These two elements – love and agency – are the underlying link between joy and criticality: if students are not taught that there is joy at the end of the tunnel, “the learning won’t stick” (in-situ conversation with teachers, public primary school in NYC). This negotiates the concept of radical hope (Heller & McElhinny, 2017), where joy is not employed to enforce “bland positivity and admiration for the way things are” (Pennycook, 2021, p. 4), but to underline that resistance is indeed resistance is as much “an action of struggle, as one of joy and healing” (Louloudi & Panagiotopoulou, i.p.).

5. DISCUSSION. AND NOW WHAT? DRAWING ON IMPLICATIONS FOR THE GERMAN CONTEXT

All these elements of a critical multilingual education as described before result from a situated, context-specific understanding of criticality that applies to the environments visited: three public schools in NYC with a great focus on these concepts. Even though situated and not directly to be applied to any other context as such (see Louloudi, 2023; Pennycook, 2021), one can certainly draw points for potential transfer. The following paragraphs will try to draw on the lessons learned for the German ELT context, keeping in mind the particularities of the system in which we operate.

This is already the first point to be made: the system. The system itself plays a very important role in the ways critical multilingual perspectives can find space and flourish; educational policy and (English) curricula in Germany do focus substantially in language skill acquisition and any form of a critical endeavour (e.g. in the English curriculum, see Matz, 2020), still target the final goal of acquiring English, seeing criticality as a short-term addition, or as some type of scaffolding (see Gerlach, 2020). For a critical multilingual perspective to be adopted, the system needs to shift the main focus of education –and not only ELT– to developing engaged, democratic citizens. For ELT, this would mean moving from the question *are they learning English* to questions such as *why are they learning English, whose English are they learning, how is this English contributing to a more just society, how are the students’ (sociolinguistic) identities a part of this English?*

These questions already point to a direction that sees ELT not only as a *Lingua Franca* (Jenkins, 2006), but as a medium of deconstruction and decolonisation itself (Vaish, 2005), while also understanding its history as a language of colonisation (see Macedo, 2018). In that sense, English is indeed “a site of competing (and contradictory) ideologies” (Canagarajah, 2000, p. 130) that need to be honoured in the classroom in their entirety. To be able to do so in the German ELT, it is not enough to move away from colonial perspectives in our materials (e.g. the textbooks) or in our literary canon, but we need to disrupt monolingual ideologies (i.e. English-only policies) that keep these colonial truths in place. This means embracing a multilingual policy that is “tied to [the] local and regional struggles” (Luke, 2005, p. xv) of our students. Consequently, multilingualism for the German ELT context means embracing the holistic linguistic

repertoire that all speakers bring with them to the classroom, including their family languages (see Panagiotopoulou & Uçan, 2023).

Even though publications in the field (Schmid & Schmidt, 2017; Bonnet & Siemund, 2018) point to the direction of multilingualism as a necessity for the English classroom, there is still very little being done in the actual classrooms. This goes beyond the instruction of English, to all the other languages that are taught within the “foreign language” paradigm, i.e. also Spanish. García García and Reiman, for instance, argue that multilingualism cannot be thought as a ‘networking goal’ among the different subjects, but needs to address the needs of multilingual speakers (2020, p. 12). As they continue, this does not only refer to the students, but also to the multilingual teachers and their repertoire.

To be able to adopt such a holistic lens, and see change in the classroom, a critical multilingual perspective needs to be fostered from the very beginning of the school continuum. In that, teacher education plays an indispensable role; as Hsieh and Cridland-Hughes (2022) argue.

Using preservice teacher education to engage the question of access and denial of marginalized identities in the official curriculum, and of simultaneous welcoming and unwelcoming structures within a particular school context, is central to preparing teachers to make decisions in real classrooms that hold space for all. For our context, this means deconstructing the English-only policies university departments like to adopt and embracing our student teachers’ linguistic repertoire from the beginning of their studies – however, not from a scaffolding point of view, but from a holistic critical perspective towards the education we offer: critical multilingual education means working towards the goals of social justice in and outside of the classroom.

6. CONCLUSION

This article tried to detail on the elements of a critical multilingual education both from a theoretical and an empirical perspective. In doing so, prominent academic work in the field (e.g. Setzler & de los Ríos, 2018; García, 2020; Lau, 2020; Lau et al., 2022) was taken into consideration and combined with an empirical lens through insights collected in public NYC schools that already work with different forms of critical multilingual learning. The results describe that for such a lens to work, a holistic interconnection of critical and multilingual is necessary, which can find its place in the classroom in various ways: 1) by centering sociopolitical issues that reflect the students’ biographies, while embracing students’ holistic linguistic repertoire; 2) by identifying points of communication with the students’ communities and including those into the everyday learning; 3) by supporting and intensifying teachers’ collaboration, but at the same time, also advocating for a policy reform, when the system itself holds problematic structures (e.g. English-only instruction) into position and 4) by nurturing joy and (radical) hope.

All these elements can show good potential to be adopted and adapted in other educational contexts, such as the German ELT context, as long as the situated particularities of these are being taken into consideration. The main requirement for a systematic adoption of a critical multilingual perspective is to disrupt the normative structures that the system itself keeps in place. However, this is a long-term, rigorous

and exhaustive task that, if seen and treated as an all-or-nothing approach, will result in overwhelm, hopelessness and, consequently, little action.

Criticality can, and should, still be thought as a stance we can adopt step-by-step: one little disruption at a time, one better material, one move forward. The more we walk towards it, the easier it will get.

NOTAS / NOTES

1 Germany's ELT context is being discussed as my own field of action. It is important to note that in the German context, English is being taught as a "foreign" [sic] or additional language and is not directly comparable to contexts where English is the primary language of instruction or of the system. However, many implications can be drawn from these environments, as seen in this article. These implications are not only relevant to the German context, but also to other European settings that treat the instruction of English in a similar way, i.e. Finland.

2 Considering the abovementioned definitions, the term that best describes the endeavor of this project is this of a *critical translingual education*, and not multilingual: even though the focus in fact on translinguaging, I still feel the need to stay within the term of multilingual education, because it still better describes the field in which we operate. As García & Lin (2016) also argue: "by upholding the terms "bilingual" and "multilingual" despite our own heteroglossic theoretical lens, we recognize the very real and material effect of named languages on people".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitken, A., & Robinson, L. (2020). Walking in two worlds in the plurilingual classroom: Learning from the case of an intergenerational Project. In S.M.C. Lau & S. Van Viegen (eds). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 77-96). Springer.
- Alim, H. S. (2005). Critical language awareness in the United States: Revisiting issues and revising pedagogies in a resegregated society. *Educational Researcher*, 34(7), 24-31.
- Bhabha, H. K. (1996). Unpacking my library ... again. In I. Chambers, & L. Curti (Eds.), *The post-colonial question: common skies, divided horizons* (pp. 199-211). Routledge.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Bonnet, A., & Siemund, P. (eds). (2018). *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. John Benjamins.
- Canagarajah, A. S. (2000). The fortunate traveler: Shuttling between communities and literacies by economy class. In D. Belcher & U. Connor (Eds.), *Reflections on multiliterate lives* (pp. 23-37). Multilingual Matters.
- Chang-Bacon, C.K., Khote, N., Schell, R., & Crookes, G.V. (2022). Critical literacy in English language teaching, bi/multilingualism, and translinguaging. In J.Z.Pandya, R.A. Mora, J.H. Alford, N.A. Golden, & R.S. De Roock (Eds.), *The handbook of critical literacies* (pp. 40-49). Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nded.). Sage
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds) (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges for individuals and societies* (pp. 258-277). Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2022). *An intercultural approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.
- Coulmas, F. (1998). Language rights - Interests of state, language groups and the individual. *Language Sciences*, 20, 63-72.

- Davydova, J. G. (2020). English in Germany: Evidence from domains of use and attitudes. *Russian Journal of Linguistics*, 24(3), 687–702. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-3-687-702>
- de los Ríos, C. V., & Seltzer, K. (2017). Translanguaging, coloniality, and English classrooms: An exploration of two bicoastal urban classrooms. *Research in the Teaching of English*, 52(1), 55–76.
- Fairclough, N. (2001). *Language & power*. Longman.
- Flores, N., & Rosa, J. D. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- García García, M., & Reimann, D. (2020). Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. In M. García García, M. Prinz, & D. Reimann, *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (pp. 11-30). Narr Francke Attempto.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2023). Foreword: Doing translanguaging research/teaching/learning juntos. In L. Shepard-Carey, & Z. Tian (eds), *(Re)imagining translanguaging pedagogies through teacher-researcher collaboration* (pp. xxvi-xxiv). Multilingual Matters.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (eds), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 1-6). Routledge.
- García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education . In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education: Encyclopedia of language and education* (pp. 117-130). Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S.I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Brookes Publishing.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in die Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Ed.) *Kritische Fremdsprachendidaktik* (pp. 7-32). Narr Francke Attempto.
- Heller, M., & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. Toronto UP.
- Hsieh, B., & Cridland-Hughes, S. (2022). Teachers Enacting Critical Literacy Critical Literacy Pedagogies in Teacher Education and K–12 Practice. In J.Z.Pandya, R.A. Mora, J.H. Alford, N.A. Golden, & R.S. De Roock (Eds.), *The handbook of critical literacies* (pp. 61-70). Routledge.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2014). The Importance of critical literacy. In J. Pandya, & J. Ávila (Eds), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (pp. 32-44). Routledge.
- Jenkins, J. (2006). *World Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 6 (3) Retrieved from: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20>
- König, L. & Louludi, E. (forthcoming). Critically important: Integrating the critical into English language teacher education. In S. Braselmann, L. Eibensteiner & L. Volkmann (Eds), *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity*. Peter Lang.
- Lau, S. M.C. (2019). Convergences and alignments between translanguaging and critical Literacies work in bilingual classrooms. *Translation and translanguaging in multilingual contexts*, 5(1), 67-85.

- Lau, S.M.C. (2020). Translanguaging as transmediation: Embodied critical literacy engagements in a French-English bilingual classroom. *Australian journal of applied linguistics*, 3(1), 42-59.
- Lau, S.M.C., & Van Viegen, S. (2020). Plurilingual pedagogies: An introduction. In S.M.C. Lau & S. Van Viegen (eds). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 3-22). Springer.
- Lewis, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts*, 17(5), 382-392.
- Lin, A., Wu, Y. A., & Lemke, J.L. (2020). 'It takes a village to research a village': Conversations between Angel Lin and Jay Lemke on contemporary issues in translanguaging. In S.M.C. Lau & S. Van Viegen (eds). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 47-76). Springer.
- Longo, M., & Zacka, B. (2019). Political theory in an ethnographic key. *American Political Science Review*, 113 (4), 1066-1070.
- Louloudi, E. (2023). Investigating teachers' perspectives of critical literacies: A comparison of case studies in Canada and in Europe. J.B. Metzler.
- Louloudi, E., & Panagiotopoulou, J.A. (i.p.). When Schools Really Welcome Newcomers: Critical Multilingual Education in Action! In W. Baros, S. Jobst, & A. Kell-Delić., *Europäische Bildung im Dialog. Wissenschaft – Politik – Praxis*. Peter Lang.
- Luke, A. (2005). Foreword: On the possibilities of a post-postcolonial language education. In A. Lin, & P. Martin, *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (pp. xiv-xix). Multilingual Matters.
- Luke, A. (2019). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. In D. Alvermann, N. Unrau, M. Sailors, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 349-361). Routledge.
- Macedo, D. (Ed.). (2019). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*. Routledge.
- Matz, F. (2020). Taking a stance: The role of critical literacies in learning with literature in a world at risk. In D. Gerlach (Ed.), *Kritische Fremdsprachendidaktik* (pp. 53-68). Narr Francke Attempto.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Panagiotopoulou, J. A. & Uçan, Y. (2023): Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions. *International Journal of Multilingualism*, 20:4, 1369-1385, DOI: 10.1080/14790718.2023.2239286.
- Panagiotopoulou, J.A., Knappik, M. (2022). „Hast du gerade Englisch geredet? “Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen. *Leseräume*, 8, Retrieved from: <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Panagiotopoulou-Knappik.pdf>
- Pandya, J. Z., Mora, R.A., Alford, J. H., Golden, N.A., & de Roock, R.S. (Eds) (2022). *The handbook of critical literacies*. Routledge.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical re-introduction*. Routledge.
- Rosiers, K., Van Lancker, I., & Delarue, S. (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging: Comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts, *Language & Communication*, 61, 15-28.
- Schmid, E.C., & Schmidt, T. (2017). Migration-based multilingualism in the English as a Foreign Language classroom: Learners' and teachers' perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 29-52
- Seltzer, K. (2023). Afterword. In L. Shepard-Carey, & Z. Tian (eds), *(Re)imagining translanguaging pedagogies through teacher- researcher collaboration* (pp. 300-304). Multilingual Matters.

- Seltzer, K., & de los Ríos, C. (2018). Translating theory to practice: Exploring teachers' raciolinguistic literacies in secondary English classrooms. *English Education*, 51 (1), 49-79.
- Selvi, A.F., & Kocaman, C. (Eds) (2024). *International Perspectives on Critical English Language Teacher Education*. Bloomsbury Academic.
- Shepard-Carey, L. & Tian, Z. (eds). (2023). *(Re)imagining translanguaging pedagogies through teacher- researcher collaboration*. Multilingual Matters.
- Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel J.L. (2020). Envisioning TESOL through a translanguaging lens in the era of Post-multilingualism. In Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J.L. Schissel (eds), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens: Global perspectives* (pp. 1-22). Springer.
- Tupas R., Martin I.P. (2017) Bilingual and mother tongue-based multilingual education in the Philippines. In: García O., Lin A., May S. (eds) *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (pp. 247-258). Springer.
- Vaish, V. (2005). A peripherist view of English as a language of decolonization in post-colonial India. *Lang Policy*, 4, 187-206, <https://doi.org/10.1007/s10993-005-3523-7>
- Van Viegen, S., & Lau, S.M.C. (2020). Philosophy, principle and practice - '3Ps' to implement plurilingual pedagogies. In S.M.C. Lau & S. Van Viegen (eds), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education* (pp. 323-339). Springer.
- Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Routledge.
- Vasquez, V. M. (2017). Critical literacy. *Oxford Research Encyclopedias*. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>
- Yoon, B. (2016). *Critical literacies: Global and multicultural perspectives*. Springer.
- Zehne, C. (2023). *Reconceiving the 'E' in English language teaching: An investigation of teacher, student, and curricular concepts of English in the light of its global use*. Doctoral Dissertation, Bielefeld University.

Literacidad visual crítica en el aula de español: implicaciones para su fomento y autoevaluación

Critical visual literacy in the Spanish classroom – Implications for its teaching and self-assessment

Denise Holguín

Universitat Pompeu Fabra

denisepaola.holguin@upf.edu

Ana Castaño Arques

University of Oxford

ana.castanoarques@mod-langs.ox.ac.uk

Marta García-Balsas

Universitat de Barcelona

mgarciabalsas@ub.edu

RESUMEN

Ante la escasez de estudios empíricos en relación con el componente crítico y su evaluación en el ámbito del aprendizaje de lenguas, este estudio examina el impacto de la autoevaluación en el desarrollo de la literacidad visual crítica (LVC) en el contexto de aprendizaje en línea del español como lengua adicional. La investigación se centra en una intervención didáctica que incorpora diversas herramientas para el fomento y la autoevaluación de la LVC y analiza los portafolios de aprendizaje de estudiantes de español de nivel B2 (según el MCER) como herramienta central para la práctica y autoevaluación de la LVC. Los resultados revelan cómo, al permitir a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño en las prácticas de LVC, la autoevaluación no solo se convierte en un catalizador para la toma de conciencia y el progreso, sino que promueve procesos metarreflexivos y fortalece hábitos de aprendizaje continuo sobre la LVC, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para monitorear su progreso. El estudio enfatiza la necesidad de la instrucción explícita sobre la literacidad crítica y aboga por la integración de herramientas de evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación) para cultivar una actitud crítica y reflexiva.

Palabras clave: Literacidad Visual Crítica, Autoevaluación, Enseñanza de Lenguas, Criticidad, Aprendizaje en Línea

ABSTRACT

Despite there being a wealth of current pedagogical research on criticality, there is a notable scarcity of empirical studies related to its evaluation, specifically within language teaching settings. In this context, this paper examines the impact that self-assessment can have on the development of critical visual literacy (CVL) among students of Spanish as a Second Language in an online setting. In this work, we analyse the language learning portfolios of students of Spanish at a CEFR B2 level, which were used during a teaching intervention aimed at promoting and developing learners' CVL and self-assessment. The results show that, by enabling students' reflection on their own CVL performance and by providing them with the necessary tools to monitor their own progress, self-assessment not only prompts self-awareness and development, but also triggers new meta-reflective processes as well as life-long learning habits in the field of CVL. The study highlights the need for explicit teaching on critical literacy and calls for formative assessment learning tools (self- and peer-assessment) to promote critical and reflexive attitudes amongst our students.

Keywords: Critical Visual Literacy, Self-assessment, Language Teaching, Criticality, Online Teaching

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía de lenguas adicionales tiene el reto de trascender sus objetivos más instrumentales y afrontar la constante tarea de formar ciudadanos críticos capaces de ejercer una ciudadanía activa y responsable. Cultivar una actitud crítica, entendiendo esta como "la disposición cuestionadora y activa que, como agentes sociales, adoptan quienes usan una lengua" (López Ferrero et al., 2019), constituye, por lo tanto, un componente fundamental de la educación lingüística. Involucra habilidades que permitan "leer tras las líneas" (Cassany, 2006), desentrañar las ideologías subyacentes a los discursos y reconocer estos como artefactos ideológicos en entramados de relaciones sociales desiguales.

Aunque dicha actitud crítica se dé de manera espontánea en algunos individuos más que en otros, puede ser desarrollada en el estudiantado a través de intervenciones didácticas que se basen en marcos pedagógicos específicos. Si bien existen diversos marcos interdisciplinares que aluden a, o exploran, la noción de la criticidad (pensamiento crítico, Análisis Crítico del Discurso, Estudios Críticos del Discurso), en este trabajo se sitúa en el de la literacidad crítica, originado en el contexto educativo australiano (Luke y Freebody, 1997; Kuo, 2009), que se aleja de visiones individualistas o cognitivistas de la criticidad (Cervetti et al., 2001). Resulta, por lo tanto, coherente con la visión social de los textos y discurso de la que parte este estudio¹. En última instancia, se trata de fomentar la adquisición de nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2006), proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y analizar de manera reflexiva el entorno comunicativo en el que se desenvuelven.

Si bien la literacidad crítica es necesaria, en un mundo cada vez más mediado por pantallas, imágenes, otros recursos multimodales y la inteligencia artificial generativa, fomentar esa literacidad es necesario no solo en la interpretación de textos escritos sino también visuales y multimodales. En consonancia con la propuesta de Atienza y Aznar (2020), quienes sostienen que "las imágenes (estáticas o en movimiento), tan utilizadas

en el aula de español como LE/L2, son artefactos ideológicos que permiten ser abordados desde una perspectiva crítica" (p.142), este estudio parte de la premisa de que una pedagogía de lenguas desde un enfoque crítico requiere la implementación de diversas estrategias y recursos para el desarrollo de una literacidad visual crítica (Newfield, 2011) a través de la cual los estudiantes puedan reflexionar y cuestionar la construcción de significados y representaciones visuales que inundan nuestra sociedad.

Si bien la literacidad crítica en la enseñanza de lenguas adicionales está experimentando un desarrollo significativo, existen varios aspectos que requieren una mayor reflexión teórica y metodológica. Uno de ellos es, sin duda, el componente de la evaluación, que sigue siendo un ámbito todavía poco explorado debido, entre otros factores, a los desafíos epistemológicos, éticos y metodológicos que supone evaluar el desarrollo de la criticidad. Es decir, la comprensión misma del ejercicio de la evaluación en relación con el desarrollo de una actitud crítica, las consideraciones éticas sobre quién, cómo y qué se evalúa, así como la selección adecuada de herramientas y procedimientos para evaluarla. Esta complejidad se refleja en la escasez de investigaciones empíricas en el ámbito de la enseñanza de español como lengua adicional (ELA).

El presente estudio explora el componente de evaluación en relación con el desarrollo de la literacidad visual crítica en el aula de ELA, centrándose específicamente en la autoevaluación como parte intrínseca de la evaluación formativa. Desde una concepción de la actitud crítica como producto del análisis, el cuestionamiento, el diálogo y la reflexión, esta investigación explora la autoevaluación como estrategia para promover la metarreflexión, la concienciación y la praxis transformadora. Para ello, se propone un estudio empírico que, por un lado, presenta una exploración conceptual sobre el fomento de la literacidad visual crítica (en adelante LVC) que guía la exploración pedagógica en el aula y la autoevaluación y, por el otro, examina el potencial de la autoevaluación en el desarrollo mismo de la LVC.

De esta manera, este estudio tiene como objetivo principal contribuir a la comprensión teórica y metodológica de la LVC con implicaciones prácticas para su fomento y autoevaluación en el contexto de la enseñanza de ELA. La pregunta central que orienta el estudio es: ¿cuál es el impacto de la autoevaluación en el desarrollo de la LVC en el aula de ELA en un contexto de aprendizaje en línea?

2. MARCO TEÓRICO

Como se ha adelantado previamente, esta investigación se ubica dentro del campo teórico-pedagógico de la literacidad crítica, específicamente, de la literacidad visual crítica, dentro del cual aspira a contribuir a la comprensión de la autoevaluación y el papel que esta tiene en el aprendizaje del estudiantado. En esta sección se exponen brevemente los postulados teóricos de los que se nutre este estudio en relación con la LVC y la autoevaluación.

2.1 Literacidad visual crítica

En el campo de la enseñanza de ELA está ampliamente aceptado que enseñar el idioma no solo supone facilitar el aprendizaje de componentes lingüísticos formales, sino que también se debe dar a los aprendientes acceso a los contextos socioculturales en que se usan las lenguas. Explorar dicha dimensión sociocultural en el aula pasa por dotar a los aprendientes de herramientas para que puedan comprender las prácticas discursivas (López Ferrero y Martín Peris, 2011), es decir, que puedan identificar quién publica el texto o imagen, quiénes lo interpretan y en qué contexto de producción se da dicha interpretación. Comprender estas prácticas también implica ser consciente de los presupuestos e ideologías que vehiculan los discursos, los intereses con que son creados y los efectos que pueden producir en las sociedades de recepción.

En el presente estudio se entiende que no solo los textos escritos, sino también las imágenes pueden y deben ser abordados con dicha actitud crítica, tal y como propone el paradigma de la literacidad visual crítica. El concepto de *critical visual literacy*, acuñado por Newfield (2011), se define como un tipo de "análisis que busca desvelar los intereses sociales y políticos que se dan en la producción y recepción de imágenes, y relacionarlos con sus efectos de poder y dominación"² (p. 92). La realización de ese análisis se puede desgranar en una serie de prácticas de LVC que, a efectos pedagógicos, se pueden clasificar en tres tipos o dimensiones (textuales, personales y sociales), tal y como se recoge en la Tabla 1.

	Definición	Prácticas de LCV asociadas
Dimensión textual	Recoge las acciones que el aprendiente realiza para analizar los elementos de la imagen, para decodificar su significado, pero también para identificar el contexto de su producción (quién publica la imagen, quién la ve, qué se hace con ella), los presupuestos del autor o su intención al publicar la imagen.	1. Analizar el significado global y local de la imagen 2. Analizar la práctica discursiva 3. Identificar la intención del autor o medio de difusión 4. Identificar los presupuestos del autor o medio de difusión
Dimensión personal	Recoge las acciones en las que los estudiantes ponen en relación la imagen con su propia subjetividad, bien sea relacionándola con experiencias o lecturas propias, identificando las emociones y cambios que provoca en ellos el visionado, dando su opinión o cuestionando la fiabilidad de la imagen o medio a través de la cual se transmite.	5. Relacionar la imagen con experiencias previas 6. Identificar los efectos de la imagen sobre uno mismo 7. Posicionarse ante el contenido 8. Cuestionar la fiabilidad
Dimensión social	Recoge las acciones en las que el aprendiente va más allá del mero posicionamiento individual ante la imagen y demuestra que puede ubicarla en el contexto social en el que se producen y ven típicamente las imágenes, identificando las relaciones de poder o las desigualdades que estas	9. Identificar voces presentes y ausentes en la imagen 10. Calcular efectos de la imagen en sociedad 11. Cuestionar prácticas privilegiadas o injustas 12. Proponer alternativas

representan o reproducen. Estas prácticas incluyen el poder nombrar los grupos sociales que aparecen visibilizados e invisibilizados en las imágenes, el ser capaz de hacer hipótesis sobre los efectos que la publicación de las imágenes puede tener en la sociedad en general o en grupos específicos, cuestionar las prácticas injustas que la imagen representa o normaliza, así como proponer alternativas (a las realidades presentadas o bien a los modos de representación o elecciones hechas por el autor o medio).	
--	--

Tabla 1. Resumen de las prácticas de literacidad visual crítica en Castaño (2020, p. 108)

Esta clasificación es producto de la revisión de distintos marcos teóricos como el de la Literacidad Crítica (Hagood, 2002; Lewison, Flint & Van Sluys, 2002; Luke y Freebody, 1997), el Análisis Crítico del Discurso (Cots, 2006; Fairclough, 1989; Van Dijk, 1999) y los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 1998; Street, 2004; Zavala, 2009). Tal y como se detalla en Castaño (2020) y se describe en el siguiente epígrafe, dicha clasificación ha sido acotada a tres dimensiones y doce acciones de LVC concretas y ha supuesto una herramienta central en este estudio, como guía para la autoevaluación de las tareas de LVC por parte de los estudiantes en forma de lista de cotejo o *checklist*.

2.2 Autoevaluación de la LVC en el aprendizaje de lenguas

Fomentar el desarrollo de la literacidad crítica en el aula conlleva una serie de implicaciones epistemológicas y didácticas en relación con el papel de los docentes, quienes pasan a alentar a sus estudiantes a que no acepten acríticamente las representaciones del mundo que vehiculan los textos y las identidades que estos invitan a asumir a sus lectores (Morgan y Wyatt Smith, 2000, p. 129). Adoptar ese papel como docentes críticos supone reflexionar sobre los objetivos de aprendizaje estipulados en la planificación curricular, las actividades de aula en las que se materializan esos objetivos y las herramientas con las que evaluamos lo aprendido.

En efecto, evaluar dicha actitud crítica en el aprendizaje de lenguas (como parte intrínseca en el proceso de enseñanza/aprendizaje) es necesario si se desea lograr una coherencia y alineación constructiva entre los objetivos de aprendizaje, las actividades y la evaluación (Biggs, 1996). En consecuencia, se parte de una perspectiva constructivista de la evaluación, concebida como "un proceso interactivo y de regulación constantes entre lo evaluado, lo aprendido y lo que falta por aprender" (López Ferrero et al., 2019), caracterizado por el uso de distintos instrumentos y procedimientos focalizados en los alumnos (Figueras y Puig, 2013) como parte de una evaluación formativa. Poder evaluar el desarrollo de la actitud crítica también es clave para dar

valor a estos aprendizajes y revestir a esta capacidad de importancia y legitimidad, no solo ante los aprendientes, sino también entre el personal docente (Holmes-Henderson, 2014, p. 5).

Sin embargo, la evaluación del desarrollo de la actitud crítica y, por tanto, de la LVC no está exenta de riesgos, tensiones y resistencias. Para empezar, el ejercicio de una mirada crítica es inherentemente subjetivo, no hay una única respuesta correcta y aplicar criterios o descriptores a la producción crítica de los aprendices puede resultar poco ético, sobre todo en contextos socioeducativos en los que los resultados de una evaluación sumativa y estandarizada se utilizan para tomar decisiones sobre el futuro académico o laboral de los estudiantes. Más aún, existe el riesgo de que los estudiantes sean penalizados por expresar visiones del mundo que vayan en contra de las de sus docentes, como muestra el trabajo de Holmes-Henderson (2014).

De acuerdo con una visión sociocultural del aprendizaje de lenguas, este trabajo parte de la base de que la evaluación debe ser un instrumento de andamiaje de la práctica de la criticidad y que ayuda a los estudiantes a llevar a cabo operaciones (en este caso, análisis de imágenes), que no serían capaces de hacer por sí solos, pero que se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978, 1987). Para guiar la evaluación y la autoevaluación de la literacidad crítica y de cara a minimizar los riesgos éticos anteriormente mencionados, se proponen los siguientes principios como elementos que caracterizan la evaluación de la LVC:

- *Propósito formativo*: la evaluación de la literacidad crítica y, específicamente, de la LVC debe servir como una herramienta que permita a los aprendientes “tomar conciencia del camino recorrido y [balizarle] el terreno para la consecución de los objetivos” (Atienza y Aznar, 2020, p. 141).
- *Negociación de criterios*: los criterios de evaluación e indicadores de logro deben ser compartidos y negociados con los estudiantes (Atienza y Aznar, 2020, p. 141) y los objetivos de la literacidad crítica se deben presentar de manera explícita (Klenner y Sandretto, 2011) para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos.
- *Apertura de miradas*: el fomento de la actitud crítica no debe imponer una ideología ni un punto de vista fijo y el profesorado no debe promover sus creencias ni su posicionamiento ideológico (Kubota y Austin, 2007; Morgan y Wyatt-Smith, 2000). En cambio, debe alentar a la observación compleja de la realidad desde múltiples perspectivas.
- *Compromiso social*: los docentes que trabajen la literacidad crítica en el aula facilitan el desarrollo de la conciencia social de los aprendientes, como parte del proceso de aprendizaje y alientan a los estudiantes a la acción colectiva y a involucrarse en el mundo fuera del aula, de maneras que promuevan la justicia social y la democracia (Morgan y Wyatt-Smith, 2000).
- *Carácter dialógico*: el aprendizaje de la criticidad se caracteriza por el diálogo en el aula para facilitar la cocreación de conocimiento (Morgan y Wyatt-Smith, 2000).

- *Diversidad de métodos evaluativos*: los docentes deben usar un repertorio rico de instrumentos de evaluación para adquirir información que fundamente intervenciones didácticas posteriores. Dicho repertorio debe incluir actividades coevaluativas y autoevaluativas (Klenner y Sandretto, 2011), la última de las cuales se explorará en el epígrafe siguiente.

Además, la evaluación de la literacidad crítica liderada por el profesorado puede resultar problemática, por cuanto se asienta sobre una base desigual que ubica al docente en una posición de autoridad, como 'experto' que tiene un conocimiento más profundo y al estudiante como sujeto que debe mejorar y transformarse (Morgan y Wyatt Smith, 2000, p. 129). Existen experiencias docentes, inspiradas en la Pedagogía Crítica (Freire, 1970), que buscan revertir esa tendencia y hacer conscientes a los estudiantes del entramado de relaciones desiguales de poder en el que tiene lugar su experiencia educativa, así como diseñar formatos de aprendizaje guiados por sus propias experiencias (Martínez Serrano et al., 2015, p. 5-6). Sin embargo, la autoevaluación ofrece una alternativa que permite reducir la brecha y la desigualdad de poder entre el docente y sus estudiantes. El ejercicio mismo de autoevaluación sitúa al estudiante como experto para valorar y tomar decisiones sobre su propio trabajo. En efecto, la autoevaluación supone un espacio de evaluación que, por una parte, ofrece oportunidades de andamiaje similares a la heteroevaluación, pero que, por otra, garantiza un rol más activo al estudiante, le dota de mayor independencia y agencia y le permite emprender ciclos de conciencia y reflexión, que tienen un poder transformativo.

2.2.1 Herramientas de autoevaluación de la LVC

En esta investigación, se entiende la autoevaluación como el "proceso por el cual los estudiantes son capaces de darse retroalimentación sobre la distancia que media entre sus logros actuales y los objetivos que desean alcanzar" (Black et al, 2003, citado en Klenner y Sandretto, 2011, p. 124). Se trata, por lo tanto, de un modo de evaluación que, de acuerdo con los criterios mencionados en el epígrafe anterior, contribuye de manera activa al aprendizaje, por cuanto permite que el estudiante sea consciente de las destrezas que ha adquirido y de lo que todavía le queda por aprender, así como marcarse metas propias. Para ello, los aprendientes deben haberse familiarizado con y tomado parte en la negociación de los criterios de evaluación que se aplicarán a su trabajo.

Aunque la definición anterior podría aplicarse a cualquier instrumento autoevaluativo, diseñar una herramienta que permita a los estudiantes autoevaluar el desarrollo de su literacidad crítica plantea retos específicos. Klenner y Sandretto (2011) proponen las siguientes preguntas para guiar dicho diseño:

- ¿Esta herramienta fomenta que los estudiantes tengan en cuenta cuestiones relacionadas con la inclusión, la exclusión y la representación?
- ¿La herramienta promueve que los estudiantes se sirvan de sus propias experiencias?

- ¿Ayuda a que los estudiantes hagan interpretaciones múltiples o diversas del texto?
- ¿Alienta a que los estudiantes reflexionen sobre cómo su análisis del texto ha afectado su modo de pensar o de actuar?
- ¿Cómo ubica el instrumento de autoevaluación al estudiante? ¿Como experto o como principiante? ¿Como poseedor o generador de conocimiento, o como carente de información? (p. 116)

A esta serie de consideraciones se podrían añadir otras vinculadas a las prácticas de LVC que se mencionan en el primer epígrafe, por ejemplo: ¿la herramienta de autoevaluación permite que los estudiantes identifiquen las prácticas discursivas o las intenciones de las imágenes? ¿Promueve que cuestionen prácticas injustas o que propongan alternativas? Asimismo, desde un punto de vista metodológico, se puede considerar la necesidad de que los instrumentos de autoevaluación ofrezcan oportunidades a los estudiantes para que, no solo reflexionen sobre lo logrado y se marquen objetivos, sino que puedan reparar o profundizar en ciclos de aprendizaje logrados parcialmente. Diversos tipos de herramientas de autoevaluación pueden facilitar dichos procesos: rúbricas de autoevaluación que expliciten y estructuren los distintos grados de logro o diarios de aprendizaje que faciliten una reflexión más libre por parte del aprendiente (Klenner y Sandretto, 2011). El portafolio de aprendizaje y la reflexión basada en listas de cotejo (*checklists*) se ubican en un punto medio entre la "rigidez" de una rúbrica y la libertad formal del diario y permiten a los estudiantes elaborar reflexiones sobre lo aprendido, a partir de evidencias.

En el contexto del aprendizaje de lenguas, el portafolio constituye una "colección de muestras con la consiguiente reflexión sobre las mismas" (Martín Peris et al., 2008) y puede ser un instrumento de autoevaluación por cuanto "permite tanto al estudiante como al docente tomar conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia" (Martín Peris et al., 2008). Los dos componentes, colección de muestras y reflexión, son claves pues, sin este último, el portafolio se limitaría a ser un mero archivo (Kimball, 2005). El portafolio no solo provee al estudiante de evidencias que generan reflexión y nuevos ciclos de aprendizaje, sino que también permite enfatizar la autoría y autoridad del estudiante, y darle legitimidad como creador de significado (Klenner y Sandretto, 2011, pp. 124-125).

Desde los paradigmas de la evaluación formativa, los portafolios suponen herramientas de gran utilidad para la formación continua (González y Pujolà, 2008; Cuesta et al., 2022). Además, desde la óptica de la investigación cualitativa, dan acceso a los investigadores a puntos de vista generalmente poco conocidos sobre el modo como aprenden los estudiantes (Lenz y Berthele, 2010, pp. 27-28), como muestran los trabajos de Méndez García (2017) y de Méndez García y Cores Bilbao (2023).

Si bien distintos estudios han planteado herramientas y recursos para el fomento de la LVC en la enseñanza/aprendizaje de lenguas (Atienza y López Ferrero, 2009; Arizpe et al., 2014; Houghton 2014; Baker, 2015; Waallann Brown y Savić, 2023), conviene señalar la relevancia de herramientas como la Autobiografía de Encuentros Interculturales a través de Medios visuales (AEIMV) diseñada por el Consejo de Europa (Barrett et al. 2013) y concebida para guiar el proceso de reflexión y conciencia crítica

sobre el material visual a partir de muestras concretas que suelen utilizarse como portafolio de aprendizaje. Varios estudios han explorado la AEIMV para evidenciar instancias de aprendizaje visual crítico en la formación de profesorado y de estudiantes (Méndez García, 2017; Lindner y Méndez García, 2014; Méndez García y Cores Bilbao, 2023). Sin embargo, no se han encontrado estudios en el ámbito del ELA en los que se haya empleado el portafolio como herramienta de autoevaluación para la LVC.

El presente estudio aborda esta brecha metodológica y utiliza el portafolio como herramienta de autoevaluación. En la siguiente sección se describe la manera como esta herramienta se utiliza con fines pedagógicos e investigativos.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de dilucidar el impacto de la autoevaluación en el desarrollo de la LVC como componente de la educación lingüística, el presente estudio empírico se centra en el análisis cualitativo de los portafolios de aprendizaje, propuestos como una herramienta central para la autoevaluación de las prácticas y tareas de LVC llevadas a cabo en el marco de un curso de español intensivo.

El diseño didáctico se aplicó a lo largo de un curso virtual de español general de nivel B2 (MCER) ofrecido por el servicio de lenguas de una universidad pública española con una duración de cinco semanas. Este curso en línea contó con la participación de 7 estudiantes sinohablantes (3 mujeres y 4 hombres con edades de entre los 21 y 25 años) en situación de no inmersión. La docencia durante el curso estuvo a cargo de una de las investigadoras y autoras del presente artículo.

El curso se caracterizó por incluir una instrucción explícita sobre las prácticas de LVC descritas en la sección anterior, incorporando una serie de actividades y tareas para el desarrollo y práctica de la LVC en la programación curricular establecida por la institución. En un primer momento, se exploró el concepto de LVC³ mediante discusiones en clase alrededor de preguntas como ¿Qué hace un lector o una lectora (crítica)? ¿(Cómo) se pueden “leer” (críticamente) las imágenes? A partir de estas discusiones se sondearon los conocimientos previos de los estudiantes y se establecieron criterios comunes sobre las prácticas de LVC desde las dimensiones textual, personal y social.

La práctica de la LVC se articuló en un diseño curricular a partir de la realización de cuatro tareas concretas relacionadas con las unidades temáticas del curso y del manual empleado⁴: a) turismo; b) tradiciones culturales; c) tribus urbanas y d) lugares con encanto. En cada una de estas unidades temáticas los estudiantes realizaron distintos talleres y actividades en clase en relación con la LVC, así como una tarea final escrita. Esta tarea final consistía en redactar un análisis de una imagen de su elección alrededor de la temática central a partir de las dimensiones y prácticas de LVC consensuadas y trabajadas en clase (textual, personal y social). Estas tareas finales, consideradas actividades evaluables (evaluación formativa)⁵, se consignaron en el portafolio de prácticas críticas que cada estudiante elaboró de manera individual (ver ejemplo en la Figura 1) y sobre el cual se reflexionó en la última tarea (tarea de autoevaluación), que se incorporó al portafolio hacia el final del curso.

En esta foto, el dinero está magníficamente empaquetado en cubos. Esto refleja una costumbre llamada 彩礼, es que una de las partes en el matrimonio da dinero a los familiares de la otra parte, generalmente de hombre a mujer.

Esta es una foto tomada en una ceremonia de compromiso o recepción de boda, este debe haber sido tomado por los participantes de la fiesta, la pareja o sus familiares. Tomaron esta foto para documentar este momento importante en su vida.

Aunque no tengo experiencia de matrimonio, he participado en las bodas de parientes mayores. Esta cantidad de dinero es una gran carga para una familia normal. Esto es para la cara, pero también porque todo el mundo lo está haciendo y tienen que hacerlo sí mismo.

En mi opinión, es más como una transacción que una costumbre. Después de casarse, se convierten en marido y mujer, y el dinero no les beneficia ni reduce su estrés. No es la pareja la que se beneficia, es la otra persona. No hay diferencia entre envolver el dinero en piezas elegantes y pagar con tarjeta de crédito. Esto es un atropello a la dignidad de la mujer. Determinar el valor de una persona en forma de precios claramente marcados es aún más desprecio por la naturaleza humana. Esta costumbre es la escoria que quedó de la época feudal, registra la opresión de la mujer durante miles de años y será abolida tarde o temprano.

En esta foto solo sale dinero. Es concebible que haya dos familias felices fuera de la pantalla.

Esta es solo una foto ordinaria para todos. Pero todo el mundo sabe que no es una costumbre adecuada. Una foto no puede cambiar nada, pero la insatisfacción de todos se ha acumulado durante mucho tiempo, y esta costumbre se eliminará tarde o temprano.



Figura 1. Ejemplo de tarea de LVC, unidad 2, tema "Tradiciones culturales"

Teniendo en cuenta que el estudio se centra en el papel de la autoevaluación en el desarrollo de la LVC, los principales datos de análisis se han acotado a las entradas de la sección de autoevaluación de los portafolios, cuya descripción se ofrece a continuación.

3.1 El proceso de autoevaluación

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, el presente estudio se centra en la exploración de la autoevaluación mediante el portafolio de aprendizaje, concebido como una herramienta que promueve la reflexión sobre la experiencia, facilita interpretaciones diversas, alienta la reflexión sobre la manera en que el análisis puede influir en el pensamiento o comportamiento y fomenta la autoconciencia sobre los procesos de aprendizaje, identificando áreas de desempeño satisfactorio y mejora (Klenner y Sandretto, 2011). Para ello, tras la incorporación de las distintas tareas de literacidad crítica y como última entrada del portafolio, se promovió la reflexión a través de dos estrategias y recursos distintos. En primer lugar, los estudiantes realizaron un breve análisis retrospectivo sobre la manera en que las cuatro tareas consignadas en el portafolio se habían abordado a través de las distintas prácticas críticas (en las dimensiones textual, personal y social). Esta primera aproximación metarreflexiva sobre las producciones o reflexiones previas se llevó a cabo mediante una tabla en forma de lista de cotejo o *checklist* (ver Figura 2) a través de la cual los estudiantes podían volver

sobre cada una de sus tareas de reflexión escrita y observar (marcar) las prácticas de LVC que veían reflejadas en cada una de sus composiciones⁶.

	Prácticas de lectura crítica	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4
PRÁCTICAS TEXTUALES	Comprender el significado general la imagen				
	Comprender el significado concreto de los elementos de la foto				
	Averiguar quién publica la foto, dónde , cuándo , para quién ...				
	Comprender cuál es la intención del autor o fotógrafo				
	Comprender los presupuestos del autor				
PRÁCTICAS PERSONALES	Relacionar la imagen con tus propias experiencias				
	Identificar cómo te afecta la imagen				
	Posicionarte ante la foto				
	Cuestionar la fiabilidad de autor o fotógrafo				
PRÁCTICAS SOCIALES	Identificar voces presentes y ausentes				
	Calcular efectos que la foto pueden tener en la sociedad				
	Cuestionar prácticas injustas				
	Proponer alternativas				

Figura 2. Lista de cotejo para la reflexión sobre las tareas escritas.

En segundo lugar, luego de haber vuelto sobre sus producciones a través de la lista de cotejo para generar conciencia sobre la manera en que las tareas realizadas se relacionaban con las distintas dimensiones y prácticas críticas, se fomentó una reflexión más profunda centrada en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la literacidad crítica que la resolución de las tareas pudo haber fomentado. Esta reflexión se guio a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

1. En esta *checklist* puedo observar que... (¿Qué prácticas están más presentes? ¿cuáles están menos presentes? ¿Por qué? ¿Hay algunas que son más difíciles? ¿Hay algunas que son más/menos interesantes?)
2. De las cuatro tareas de lectura crítica creo que... (¿cuál(es) he hecho mejor? ¿con cuál(es) no estoy muy satisfecho/a? ¿por qué?)
3. De las cuatro tareas de lectura crítica... (¿cuál ha sido la que más/menos me ha gustado? ¿con cuál(es) creo que he aprendido más/menos?)
4. Antes de este curso... (¿ya conocía o practicaba la lectura crítica? ¿qué ha significado este curso para mí en términos de aprendizaje sobre las prácticas de lectura crítica? ¿me gustaría continuarlo en otros cursos? ¿qué cambiaría?)
5. Creo que en el futuro... (¿estas prácticas y tareas han transformado la manera de ver las imágenes o el mundo? ¿creo que podría hacer prácticas similares cuando vea imágenes en mi vida cotidiana?)

Las respuestas consignadas en los portafolios, específicamente en el apartado de autoevaluación a través de la lista de cotejo y la reflexión guiada por preguntas orientadoras, constituye en principal corpus de análisis en este estudio, como se detalla en el siguiente apartado. A través de su análisis se puede observar el potencial de la (meta)reflexión en los procesos de autoevaluación para el desarrollo de la LVC.

3.2 Corpus y procedimientos de análisis

El presente estudio de corte cualitativo permite explorar y ahondar en el proceso de aprendizaje de los participantes (Flick, 2004). El corpus de datos se compone de la sección de autoevaluación de los 7 portafolios que se realizaron los estudiantes a lo largo del curso, cuya sección de autoevaluación objeto de análisis suma un total de 1943 palabras.

Para analizar estos datos se siguió un proceso inductivo, que parte de la observación e interpretación de los datos sin una taxonomía previa establecida. Además, se siguió también la metodología del análisis de datos cualitativos propuesta por Harding (2013), en la que el análisis del contenido se complementa con el análisis del uso de la lengua, en un proceso en el que el investigador identifica los temas más relevantes y después profundiza en los recursos lingüísticos que construyen esa idea (p. 140).

El proceso analítico se llevó a cabo de forma colaborativa entre las distintas investigadoras y se compuso de varios ciclos iterativos de análisis mediado con el CADQAS Atlas.TI 23. En la primera fase, cada investigadora realizó un análisis temático y estableció las categorías emergentes más recurrentes. Después, se consensuaron y refinaron las categorías de análisis en función de su representatividad en el corpus de forma conjunta. En una segunda fase analítica, se ajustaron las categorías consensuadas y se revisó la codificación temática guiada, esta vez, por las preguntas de investigación y los conceptos teóricos que sustentan la investigación. Finalmente, se determinaron tres categorías principales y 10 subcategorías, a partir de las cuales se han agrupado e interpretar los resultados (véase Tabla 2).

NIVELES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Micro	Reflexión retrospectiva sobre el desempeño	1.Acercamiento socioafectivo y familiaridad con los temas 2. Oportunidad para el aprendizaje reflexivo 3.Percepción sobre su evolución 4.Conciencia sobre sus dificultades
Meso	Catalizador de nuevos ciclos de aprendizaje	5. Exploración y expansión de posicionamientos 6. Matización y reparación
Macro	Reflexión prospectiva sobre el proceso de aprendizaje	7. Transformación 8. Utilidad/recursividad de las habilidades desarrolladas 9. Observación compleja 10. Aprendizaje permanente

Tabla 2. Categorías de análisis.

Como se recoge en la Tabla 2, la primera categoría corresponde a lo que se ha denominado "nivel micro" de la reflexión autoevaluativa, donde se refleja la valoración que los aprendices realizaron sobre cada una de las cuatro tareas documentadas en sus portafolios en las cuales se identifican aspectos concretos sobre su desempeño. La segunda categoría, denominada "nivel meso", aborda las reflexiones sobre su aprendizaje de las prácticas de LVC en un sentido más amplio, a través de las cuales se observa cómo la autoevaluación puede ser catalizadora de nuevos ciclos de aprendizaje en dicho ámbito. Por último, en la tercera categoría, concebida como un "nivel macro" de la reflexión autoevaluativa, se documentan las valoraciones sobre el impacto de la intervención didáctica, la incorporación de una actitud crítica para el desarrollo de la literacidad visual y las estrategias y herramientas de autoevaluación en un sentido holístico que han llevado a cabo en el proceso de aprendizaje. En este nivel también se da cuenta de las proyecciones futuras que los estudiantes manifiestan sobre cómo podrán utilizar las habilidades de literacidad crítica desarrolladas y cómo consideran que aplicarán estos aprendizajes en otros contextos.

3.3 Consideraciones éticas

Por último, conviene subrayar las consideraciones éticas adoptadas en el estudio, las cuales se ajustaron a los lineamientos establecidos por la institución educativa en la que se llevó a cabo. Con el propósito de mitigar posibles riesgos asociados a la participación voluntaria de los estudiantes, los objetivos y procedimientos de la investigación se revelaron ante los participantes luego de la finalización del curso y cierre de actas finales. Únicamente entonces, se informó a los estudiantes sobre la investigación, se detallaron sus objetivos y se gestionó la firma de un consentimiento informado para acceder a los datos recopilados a lo largo del curso, exclusivamente con fines académicos. Para salvaguardar la confidencialidad y proteger la identidad de los participantes, los datos que se presentan aquí han sido anonimizados.

4. RESULTADOS

La primera tarea de autoevaluación consignada en los portafolios de prácticas críticas consistió en un análisis personal de las tareas de LVC desarrolladas por cada estudiante a lo largo del curso en relación con las distintas dimensiones y prácticas de LVC trabajadas en clase. Este análisis, elaborado a partir de una lista de cotejo (*checklist*) como herramienta de mediación, fomentó la toma de conciencia individual sobre la manera en que cada estudiante abordó cada una de sus tareas y permitió una observación esquemática y visual sobre su desempeño personal. La Tabla 3 recoge estos resultados, contabilizando las veces que cada uno de los 7 estudiantes dijo haber observado el despliegue de cada una de las prácticas de LVC en cada una de las cuatro tareas realizadas durante el curso.

En términos generales, los resultados permiten observar qué tipo de prácticas de LVC han sido más o menos identificadas a lo largo de las tareas, lo cual puede tener implicaciones sobre el desarrollo de la LVC por parte de los estudiantes. En este sentido,

conviene subrayar que las prácticas de LVC “comprender el significado general de la imagen” y “comprender el significado concreto de los elementos de la imagen” han sido identificadas como presentes en todas o casi todas las tareas por todos los 7 estudiantes. Sin embargo, las prácticas de LVC menos identificadas en las tareas son las de “cuestionar la fiabilidad”, “comprender los presupuestos del autor” e “identificar voces ausentes y presentes”. También cabe llamar la atención sobre el hecho de que en la Tarea 4 los estudiantes dicen haber observado el despliegue de una mayor cantidad de prácticas críticas, lo que puede sugerir un mayor dominio de la literacidad crítica hacia el final del curso.

Prácticas de lectura crítica	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Total	%
Comprender el significado general la imagen	7	7	7	7	28	100
Comprender el significado concreto de los elementos de la foto	6	7	6	7	26	93
Averiguar quién publica la foto, dónde, cuándo, para quién...	4	6	7	6	23	82
Comprender cuál es la intención del autor o fotógrafo	6	7	5	7	25	89
Comprender los presupuestos del autor	3	6	2	5	16	57
Relacionar la imagen con tus propias experiencias	7	7	5	7	26	93
Identificar cómo te afecta la imagen	5	5	6	7	23	82
Posicionarte ante la foto	5	4	5	5	19	68
Cuestionar la fiabilidad de autor o fotógrafo	0	2	1	4	7	25
Identificar voces presentes y ausentes	6	5	2	3	16	57
Calcular efectos que la foto pueden tener en la sociedad	6	7	7	5	25	89
Cuestionar prácticas injustas	3	6	6	5	20	71
Proponer alternativas	4	7	4	7	22	79
Total	62	76	63	75		
%	68,00%	84%	69%	82%		

Tabla 3. Conteo de prácticas de LVC identificadas por los participantes.

Si bien la contabilización de los resultados de la lista de cotejo puede ofrecer una visión general y esquemática sobre el desempeño de los estudiantes desde su propia perspectiva, la riqueza de la reflexión autoevaluativa se encuentra en las reflexiones posteriores de los estudiantes, activadas por este ejercicio de análisis. Por ello, en las secciones que componen este apartado se aborda la intrincada relación entre la LVC y los procesos de autoevaluación mediante el análisis de los comentarios y reflexiones

consignadas por los estudiantes en sus portafolios de aprendizaje a partir de tres dimensiones principales (niveles micro, meso y macro de la reflexión autoevaluativa).

En la primera sección, se explora la manera en que los estudiantes evalúan su propio desempeño en relación con las diversas prácticas y tareas de LVC que llevaron a cabo durante el curso. Desde preferencias personales hasta desafíos percibidos, este análisis proporciona una visión de cómo la conexión personal con las temáticas de las tareas es fundamental en la práctica de la LVC. En segundo lugar, se examina cómo el proceso de autoevaluación actúa como un catalizador para nuevos ciclos de aprendizaje, lo que revela la relevancia de la autoevaluación como proceso crucial para el aprendizaje activo concreto de la LVC. Finalmente, en la tercera sección de este apartado, se articulan los resultados desde una perspectiva retrospectiva y prospectiva, explorando la visión de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la LVC. Allí, se exploran sus reflexiones sobre la influencia que el proceso de aprendizaje y autoevaluación ha tenido sobre ellos y cómo proyectan su aplicación de cara al futuro.

4.1 La autoevaluación para la reflexión sobre el desempeño

A través de esta primera dimensión de análisis, se observa el papel del proceso de autoevaluación en el aprendizaje reflexivo y la toma de conciencia sobre su propia práctica, aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje para favorecer una actitud crítica. La exploración de las reflexiones de los estudiantes arroja luz sobre la manera en que estos evalúan su propio desempeño en relación con las distintas prácticas y tareas de LVC. El análisis de sus reflexiones en los subapartados que se presentan a continuación revela la importancia que los estudiantes adjudican a la relación personal con las temáticas para el desarrollo de la LVC, los desafíos encontrados y sus percepciones sobre el propio proceso de aprendizaje y evolución.

4.1.1 El acercamiento personal (socioafectivo) o familiaridad con los temas

Los resultados revelan que el ejercicio de autoevaluación fomenta la generación de conciencia sobre los procesos internos en relación con la conexión entre el componente personal (socioafectivo) o la familiaridad con los temas y el desarrollo de lecturas más complejas y críticas. Esta conciencia se ilustra claramente en el ejemplo (1)

(1) *Porque tiendo a tener una comprensión más profunda cuando se trata de **relacionarme conmigo mismo** y los problemas sociales.*

Así, cuanto mayor es la relevancia personal o familiaridad con un tema particular, los aprendientes evalúan su LVC como más significativa y satisfactoria. En esta línea, en reflexiones como las que se reproducen en (2) se destaca la satisfacción sobre el desempeño de una tarea concreta debido la relación socioafectiva del estudiante o su interés por el tema en cuestión (la mutilación genital femenina). Tal y como admite el estudiante, esta relevancia personal tiene implicaciones en el desarrollo de la tarea pues, de un lado, motiva al estudiante a buscar más información o documentarse (una actitud recurrente, ver ejemplo 15) y, de otro, considera que tener algo que se quiere expresar conlleva poder escribir mejor.

- (2) *De estas cuatro tareas de lectura, creo que mi favorita fue la segunda práctica tradicional porque se centraba en la igualdad de la mujer y luego vi una película. Se llamaba Flor del desierto. **De esa película aprendí** sobre la mala costumbre de la circuncisión y **como tenía algo que quería expresar, escribí sobre ello mejor** y simplemente me gustó más el tema.*

Por el contrario, el desconocimiento o la lejanía socioafectiva con respecto al tema pueden limitar la LVC. Según se muestra en las siguientes reflexiones de los ejemplos (3) y (4), los estudiantes admiten sentirse insatisfechos con su desempeño en tareas concretas debido a la falta de conocimiento o relación personal con el tema abordado.

- (3) *Creo que la segunda foto no me salió lo suficientemente bien. Debido a que mi selección de imágenes no es lo suficientemente buena y **no sé lo suficiente** sobre esta costumbre, **está un poco fuera de mi vida**. Hay muy poca información sobre esta imagen, y la fuente no está clara. No he investigado lo suficiente sobre el impacto de esta costumbre en la sociedad, y me arrepiento mucho.*
- (4) *No estoy muy satisfecha con las tribus urbanas porque **no conozco muy bien** esta cultura y su significado más profundo.*

La falta de familiaridad con los temas no solo afecta al grado de satisfacción que los estudiantes expresan acerca de las actividades de análisis visual en sí, sino que también influye sobre sus reflexiones acerca de las prácticas específicas de LVC que han llevado a cabo a lo largo del curso. En ese sentido, no es de extrañar que, cuando los estudiantes carecen de experiencias previas sobre el tema del que escriben, expresen insatisfacción sobre su dominio de prácticas de LVC del ámbito personal, como se observa en los ejemplos (5) y (6).

- (5) *Lo menos que sale es la experiencia personal, porque a veces presento lugares en los que **no he estado conmigo mismo**, así que no puedo empatizar.*
- (6) *Identificar cómo te afecta la imagen están menos presentes, debido a que muchos de los temas de estas imágenes **están muy lejos de mi vida**, tienen poca influencia en mí.*

4.1.2 Oportunidad para el aprendizaje reflexivo

El análisis de los datos revela que la autoevaluación también fomenta una generación de conciencia sobre cómo las distintas tareas han supuesto oportunidades para el aprendizaje y la reflexión sobre temáticas concretas. Más aún, en las reflexiones de los estudiantes se establece una conexión directa entre el grado de satisfacción sobre el desempeño en tareas concretas y los aprendizajes, conocimientos o reflexiones que, desde su perspectiva, estas tareas generan. Como se observa en los ejemplos (7) y (8), ambos estudiantes destacan como favoritas las tareas de LVC que, desde su perspectiva, "más" les han permitido aprender, reflexionar o ampliar sus conocimientos sobre aspectos de su realidad inmediata.

- (7) *Mi favorito fue el tercero, "Sanhe Dashen", creo que fue **el que más me enseñó porque en él reflexioné** sobre la sociedad y el destino de la gente corriente. Porque para mí, todos somos gente corriente.*

- (8) *Con la tarea del turismo creo que **he aprendido más** y que más me gusta porque **a través de la lectura crítica conozco** la situación actual de esta industria así como los problemas en el desarrollo.*

4.1.3 Percepción sobre su evolución

Otro de los aspectos por los cuales los estudiantes valoran como satisfactorio su desempeño en las tareas está relacionado con la percepción que tienen sobre la evolución del aprendizaje o del dominio de las prácticas de LVC. Tal y como se observa en sus reflexiones (ver ejemplos (9), (10) y (11)), tienden a valorar positivamente su desempeño en las últimas tareas reconociendo la adquisición de experiencia como un factor que les posibilita llevar a cabo mejores prácticas.

- (9) *De las cuatro tareas de lectura crítica mi favorita es la última lectura crítica, porque cuando terminé la cuarta lectura, básicamente **había dominado el método** de escribir ensayos críticos, y sabía que no todas las fotos son realistas, y es necesario pensar más críticamente sobre cada foto.*
- (10) *Creo que la cuarta es la mejor, porque **estoy evolucionando cada día**.*
- (11) *Si pudiera reescribirlo una vez, creo que podría escribir mejor porque **después de tantos ejercicios, ya tengo la capacidad** de leer críticamente.*

Dicha percepción sobre el desempeño cualitativo de prácticas de LVC es coherente con el conteo de prácticas que los estudiantes llevaron a cabo en la lista de cotejo que acompañaba al portafolio (Tabla 1). Como se puede observar, entre la primera tarea de análisis del curso y la última se da un aumento del 14% que podría explicarse por la experiencia acumulada, la evolución o por "haber dominado el método", en palabras de los estudiantes.

4.1.4 Conciencia sobre sus dificultades

Vale la pena resaltar también que el ejercicio de autoevaluación por parte de los estudiantes ha fomentado el desarrollo de la conciencia sobre su desempeño en relación con prácticas de LVC concretas. Esta conciencia se observa en las reflexiones como las que se ilustran en los ejemplos (12), (13) y (14), en las que los estudiantes identifican ciertas prácticas de LVC como áreas de mayor dificultad en su desempeño.

- (12) *Creo que las más **difíciles** son posicionarse antes de la foto. Entender las suposiciones del autor, esas son las dos más difíciles porque a veces pienso en las cosas y **no suelo pensar tan profundamente**, no pienso tan profundamente.*
- (13) *[N]o soy muy bueno para identificar voces presentes y ausentes en las fotografías, **porque no soy muy bueno para** discernir voces que no están en las fotografías.*
- (14) *Lo menos que se hizo fue cuestionar la fiabilidad de las fotografías. Porque la mayoría de las fotografías son reales, es sólo una diferencia en la forma de entenderlas. Distinguir "la intención del autor o fotógrafo" y " los presupuestos del autor" **es más difícil**.*

En los ejemplos anteriores se observa, además, un proceso metarreflexivo por parte de los estudiantes a través del cual no solamente reflexionan sobre su desempeño en

relación con las prácticas de LVC y tareas, sino que buscan ir más allá en sus razonamientos y ofrecer explicaciones más complejas sobre las razones por las cuales consideran algunas prácticas como áreas de dificultad (lo que se evidencia en el uso de ejemplos o justificaciones anteceditos con "porque..."). En este proceso metarreflexivo que genera la práctica de la autoevaluación, también destaca la apropiación de los términos propios de la LVC por parte de los estudiantes a través del uso de metalenguaje en sus reflexiones. Tal y como muestra en los ejemplos, los estudiantes usan la denominación de las prácticas de LVC trabajadas lo largo del curso en sus reflexiones como, por ejemplo, "las suposiciones del autor" en (12), "identificar voces presentes y ausentes" en (13) o bien "cuestionar la fiabilidad" en (14).

4.2 La autoevaluación como catalizador de nuevos ciclos de aprendizaje

El análisis de las reflexiones consignadas en los portafolios revela que el proceso de autoevaluación no solo promueve una reflexión retrospectiva sobre las tareas realizadas previamente durante el curso, sino que también actúa como un catalizador para desencadenar nuevos ciclos de aprendizaje en el ámbito de la LVC. Al volver sobre sus reflexiones anteriores y profundizar sobre sus perspectivas, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar sus posicionamientos, tomar conciencia y justificar sus acciones, expandir o matizar sus ideas previas, identificar áreas de mejora y realizar ajustes o reparaciones sobre lo que observan como limitaciones en sus reflexiones originales. Los resultados que se presentan en este apartado ilustran la manera en que el proceso de autoevaluación ha generado nuevos ciclos de aprendizaje continuo relacionados con el desarrollo de la LVC, por una parte, permitiéndoles ampliar y expandir sus reflexiones y, por otra, ofreciendo un espacio para que reparen y maticen las reflexiones no logradas satisfactoriamente durante el curso.

4.2.1 Exploración y expansión de posicionamientos

El análisis de los resultados evidencia que el proceso de autoevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias acciones, creando conciencia sobre el despliegue de habilidades y recursos utilizados para abordar las tareas de LVC. Así, por ejemplo, las reflexiones de estudiantes como las que se recogen en el ejemplo (15) dan cuenta de los mecanismos o estrategias que utilizan para documentarse y contrastar la información previamente observada (ver un documental sobre el tema) evaluando la repercusión de estas estrategias para la resolución de la tarea y destacando el progreso percibido. Sus reflexiones ponen de manifiesto el papel de la autoevaluación para la generación de conciencia sobre el cultivo gradual de la literacidad crítica, donde el estudiante reconoce que este proceso es un desarrollo continuo y progresivo.

- (15) *Para entenderlo, también fui a ver una película sobre Shamate. Después de escribir este artículo, mi evaluación de Shamate fue crítica. No critico su rareza como la mayoría de la gente. Al mismo tiempo, la razón por la que quiero introducir esta subcultura es para dar a más personas una comprensión más profunda de por qué este grupo de personas vive de esta manera, en lugar de insultarlos directamente. Se trata más de analizar por qué son como son. Creo que ese es uno de mis avances y el pensamiento crítico se cultiva poco a poco.*

Estas reflexiones también evidencian la relevancia de la autoevaluación como una oportunidad para que los estudiantes indaguen de manera reflexiva sobre sus propios posicionamientos frente al tema abordado. Como se observa en el ejemplo anterior, la reflexión sobre su tarea ha permitido al estudiante adoptar una actitud crítica que le ha permitido transitar desde un enfoque menos matizado o superficial como es criticar la "rareza" de la subcultura Shemate, que él señala como una actitud común en la sociedad, hacia "una comprensión más profunda". Esta profundidad, que el estudiante entiende en términos de analizar y entender por qué este grupo de personas elige vivir de cierta manera, parece emerger de un posicionamiento propio y un propósito más amplio: introducir esta subcultura en particular para desafiar lecturas estereotipadas que conllevan actitudes discriminatorias como puede ser el insulto.

Además, las reflexiones consignadas en los portafolios evidencian que el proceso de autoevaluación genera nuevos ciclos de reflexión y aprendizaje en el ámbito de la LVC, no solo por cuanto promueven la indagación sobre los posicionamientos o criterios propios, sino también en la medida en que dan lugar a la expansión sobre las reflexiones previas. En reflexiones como las del ejemplo (16) se observa la valoración positiva del impacto que la tarea ha tenido sobre su aprendizaje específicamente en relación con la reflexión que esta le ha generado alrededor de esta comunidad y la sociedad en general.

(16) *Mi favorito fue el tercero, "Sanhe Dashen" [...]. **Porque para mí**, todos somos gente corriente. Y una de las preguntas que tenemos que plantearnos es: **"¿Para qué vivimos?"**. **Creo que** es un fenómeno que podría ser popular en el futuro. Para muchos chinos, la presión de un estilo de vida tradicional es cada vez más intensa. Como resultado, el pensamiento de la gente se ha vuelto profundo. **¿Somos las personas más estresadas del mundo? ¿Por qué tenemos que ser el combustible de la sociedad?** Como consecuencia, abundan las infidelidades, las familias de pacotilla y crece la tendencia a negarse a vivir como combustible para la sociedad. "I "Sanhe Das"en" es solo un ejemplo extremo.*

El ejemplo demuestra cómo el ejercicio de autoevaluación genera en el estudiante una exploración más profunda sobre la comunidad Sanhe Dashen⁷ y abre un espacio adicional para la expansión de sus reflexiones previas. A través de este ejercicio de expansión, el estudiante genera nuevos posicionamientos y cuestionamientos sobre el estilo de vida en la sociedad china, sus principales tensiones y desafíos y lo que representan los Sanhe Dashen en la sociedad contemporánea, que no había consignado en su lectura previa. En este sentido, la autoevaluación permite al estudiante volver sobre sus reflexiones y ampliarlas a la luz de nuevos razonamientos, percepciones o ciclos de preguntas que genera la reflexión sobre la práctica.

4.2.2 Matización y reparación

Además de la oportunidad para realizar expansiones o generar nuevas reflexiones, el proceso de autoevaluación también permite que los estudiantes vuelvan a examinar sus propias reflexiones, las adapten o matizen en función tanto de las posibles limitaciones o sesgos que observan en sus lecturas previas, como de las nuevas perspectivas o maneras de comprender que despliegan a partir de la lectura de sus propias prácticas.

A modo de ilustración, conviene destacar la reflexión del ejemplo (17) sobre la primera tarea de LVC en la que el estudiante admite la necesidad de equilibrar su enfoque crítico, que considera limitado (“corto”, que “no está bien”). Desde su perspectiva, su comprensión de “lectura crítica” en el momento de realizar la primera tarea estaba más relacionada con la idea de criticar (juzgar) por lo que, según reconoce, se enfocó en observar “el lado malo” o adoptar “la postura de que todo era malo”. Sin embargo, en este nuevo ciclo de reflexión que genera el proceso de autoevaluación, el estudiante adopta una perspectiva más abarcadora o compleja que le permite incorporar otras visiones o perspectivas de la misma realidad y, con ello, matizar su perspectiva original.

(17) *Pero creo que también me quedé un poco corto en el ámbito de la crítica. Por ejemplo, al citar problemas sociales o más profundos, **solo veo el lado malo**. Esto no está bien. **Como quería** dar más protagonismo a lo que criticaba, primero adopté la postura de que todo era malo. **Pero lo cierto es que** gran parte de ello es también una cuestión de necesidad. En la realidad, por ejemplo, la economía y las decisiones del gobierno se basan en la realidad de la situación.*

En una línea similar, cabe destacar el rol de la autoevaluación como catalizador de nuevos ciclos de aprendizaje en relación con la oportunidad que este ejercicio ofrece no solo para identificar posibles sesgos o limitaciones con miras a poder matizarlos, sino también para proponer maneras de repararlos, bien sea de manera directa o indirecta. En reflexiones como las que se reproducen en (18), al reflexionar sobre el resultado de la tarea de LVC, el estudiante reconoce la superficialidad de su enfoque inicial y señala áreas específicas de mejora, relacionadas con la identificación de las intenciones, la adopción de una mirada más amplia a través de la comparación o reconocimiento de otras lecturas, así como la exploración semiótica más detallada sobre algún aspecto puntual de la imagen (el agujero).

(18) *Creo que mi análisis es demasiado superficial. **No se analizó** lo que la imagen estaba tratando de transmitir. **No hay comparación** con otras imágenes. Al mismo tiempo, **no exploré** el significado del agujero. Finalmente, **no creo haber escrito sobre** la injusticia del impacto de esta imagen, porque el daño al medio ambiente por parte de los turistas es directamente perjudicial para los intereses de la población local. Creo que deberíamos pensar un poco más sobre esto. **Si pudiera reescribirlo una vez**, creo que podría escribir mejor porque después de tantos ejercicios, ya tengo la capacidad de leer críticamente.*

Además, el estudiante también reconoce la superficialidad de su lectura en relación con lo que ahora, en el proceso de relectura y autoevaluación, observa como una injusticia asociada con la imagen: el daño ambiental causado por turistas y su impacto directo en la población local. De esta manera, se observa que, a través del ejercicio de autoevaluación, el estudiante es capaz de identificar una serie de limitaciones de manera razonada y verbalizar posibles ajustes, si bien de manera indirecta (al mencionar lo que no hizo, comenta lo que haría).

Finalmente, cabe destacar el deseo del estudiante de implicarse en los procesos de reflexión (“deberíamos pensar un poco más sobre esto”) y (re)elaboración de la tarea, lo que sugiere que la autoevaluación es un proceso reflexivo como motor para el

desarrollo continuo de prácticas críticas. Asimismo, las afirmaciones del estudiante en relación con su percepción de que después de tantos ejercicios ha adquirido “la capacidad de leer críticamente”, permiten ver no solo la manera en que los estudiantes configuran la literacidad crítica como un aprendizaje permanente, sino también el papel de la autoevaluación en la generación de conciencia sobre los procesos de aprendizaje propios y la generación de nuevos ciclos de aprendizaje.

4.3 Reflexión retrospectiva y prospectiva sobre el proceso de aprendizaje

En esta última sección de resultados se documentan los principales hallazgos sobre la incidencia que la intervención didáctica ha tenido en su proceso de aprendizaje. De forma holística, se ha identificado que la influencia principal se caracteriza por la transformación, la recursividad de las habilidades desarrolladas, la observación compleja y el aprendizaje permanente.

4.3.1 Transformación

Los resultados reflejan el germen de una transformación por parte de los estudiantes. En concreto, se vislumbra un cambio sobre su forma de percibir las imágenes y los textos que les rodean en su vida cotidiana. Este hecho queda reflejado en ejemplos como el (19), en el que el estudiante menciona cambios concretos que este enfoque ha fomentado y su repercusión en el futuro.

- (19) *Creo que estas prácticas y tareas **han cambiado mi forma de ver las fotografías y el mundo**, por un lado tengo una mente crítica que me permite distinguir entre noticias reales y falsas, y por otro aumenta mi reflexión sobre mi forma de ver las cosas. **Voy a ver** imágenes o noticias en mi vida diaria para pensar críticamente y esto me ha sido muy útil.*

De manera similar, los ejemplos (20) y (21) ilustran la manera en que los estudiantes observan transformaciones en sus maneras de observar o reflexionar sobre la realidad observada. Según comentan, esa forma de observar la realidad también ha sufrido una modificación y, según apuntan, ha cambiado su conceptualización de lo que supone la literacidad crítica (o el término “pensamiento crítico”, utilizado en la intervención didáctica) o un entendimiento más claro de lo que este enfoque supone.

- (20) *Creo que en el futuro estas prácticas y tareas **han cambiado la forma en que veo el mundo**, y si encuentro imágenes en mi vida, continuaré haciendo conexiones similares para mantener mi pensamiento crítico. Debido a que esta es una muy buena forma de pensar, anteriormente pensé que crítica significa crítica, y solo supe su significado específico después de tomar este curso.*
- (21) *Antes de esto, había oído hablar del **pensamiento crítico**, pero no lo había estudiado realmente **ni había entendido lo que era**. Creo que este curso fue muy significativo para mí porque, por un lado, sabía lo que era la lectura crítica y, por otro, ya lo conocíamos e hicimos muchos ejercicios y prácticas.*

El comienzo de la transformación incluye una descentralización que les permite adoptar otras perspectivas de pensamiento. Esta descentralización permite que los aprendices observen la realidad desde otros posicionamientos y, en cierto modo, favorece la interpretación y la percepción del entorno que les rodea, como se desprende del siguiente ejemplo:

- (22) *Creo que **cambió por completo mi forma de pensar**, mi comprensión del mundo se volvió más clara y tuve un conjunto de metodologías eficientes. En el futuro, cuando vea imágenes en mi vida diaria, por supuesto que las analizaré críticamente, porque esta metodología es muy efectiva y útil.*

Cabe señalar que de sus reflexiones se desprende también una relación estrecha entre las transformaciones observadas y una voluntad de dar continuidad al proceso de aprendizaje y aplicación de las prácticas críticas desarrolladas durante el curso, como ilustran los siguientes ejemplos:

- (23) *Creo que este curso **ha cambiado la manera de considerar un fenómeno** y me ha ofrecido más perspectivas sobre un imagen o un texto. Y claro **me gustaría continuarlo** en otros cursos.*
- (24) *Creo que sí, después del curso me he cambiado el punto de vista al comentar un imagen y **me interesaría hacer más prácticas similares** en el futuro.*

4.3.2 Utilidad/recursividad de las habilidades desarrolladas

Los resultados apuntan a que los aprendices conciben este proceso de aprendizaje de la LVC como una herramienta práctica que incide en distintas esferas como la creatividad, la actitud crítica y la resolución de problemas. Este hecho se manifiesta en los siguientes ejemplos, a través de los cuales los estudiantes mencionan aspectos generales y concretos que consideran como de mayor utilidad:

- (25) *También **aprendí formas de recopilar información** y encontrar noticias, y aprendí a **organizar mejor** mis pensamientos.*
- (26) *Voy a ver imágenes o noticias en mi vida diaria para pensar críticamente y **esto me ha sido muy útil.***
- (27) *Creo que también sería **útil en la vida cotidiana.***
- (28) *Creo que el pensamiento crítico **nos ayudará** a encontrar problemas y nos ayudará a encontrar muchas soluciones. Creo que la mayor conclusión de la lectura crítica es la creatividad.*

Sin embargo, la utilidad no solo se aborda en relación con la incorporación del componente crítico, sino también con relación a la lista de cotejo empleada como instrumento de mediación para potenciar el análisis y proceso reflexivo sobre las prácticas y tareas de LVC. En este sentido, puede observarse una valoración positiva hacia la misma como un instrumento facilitador que les permite volver a lo ya realizado y analizar aspectos concretos de las cuatro tareas que llevaron a cabo, como se desprende del siguiente ejemplo:

- (29) *En general, creo que **cada sección** de esta checklist es **importante y útil** para nuestra lectura crítica.*

Además, se apunta a la recursividad de esta lista de cotejo no solo para aplicarla a tareas escritas, sino también para extrapolarla en otros ámbitos de aprendizaje o desarrollo de otras destrezas como la expresión oral, tal y como señalan los siguientes fragmentos:

- (30) *Creo que esto **proporciona una forma de pensar** sobre la escritura y la comprensión que creo que puede utilizarse al escribir artículos o mantener debates. Creo que también sería útil en la vida cotidiana. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una prueba de expresión oral, **podemos utilizar los contenidos de la checklist para construir nuestras ideas**, o cuando estamos pensando si algo tiene sentido, podemos verlo desde una perspectiva diferente.*
- (31) *Me interesé por **cada uno de los de la lista** y me **ayudó a mejorar mi pensamiento crítico**. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una prueba de expresión oral, podemos utilizar los contenidos de la checklist para construir nuestras ideas, o cuando estamos pensando si algo tiene sentido, podemos verlo desde una perspectiva diferente.*

4.3.3 Observación compleja

Los resultados permiten observar que el ejercicio de autoevaluación ha fomentado en los estudiantes una toma de conciencia sobre su capacidad de realizar observaciones más complejas de la realidad que les rodea. En concreto, en sus reflexiones autoevaluativas logran identificar sus habilidades y capacidades analíticas para explorar y observar distintos temas e imágenes de manera más detallada y desde diversas perspectivas. En los siguientes ejemplos esta complejidad puede observarse en la manera en que los estudiantes relacionan la criticidad con el desarrollo de una mirada o pensamiento "profundo", superando visiones más simplistas o lecturas "a la ligera".

- (32) *Esto me hizo aprender a **mirar una cosa desde más aspectos y pensar más profundo**.*
- (33) *La aprendizaje de la lectura crítica significa que ha desarrollado mi capacidad de **pensar más profundamente** sobre imágenes y artículos.*
- (34) *Creo que la primera tarea me enseñó más y me ayudó más, porque **me di cuenta profundamente** de la importancia de evaluar críticamente una cosa, y la dialéctica debe usarse en todos los aspectos de la vida, lo que me hizo darme cuenta de que **antes de esto, lo tomo a la ligera**.*

Pero no solo es la profundidad en lo que observa el único hecho destacable, sino que los aprendices muestran una mirada holística que llega tras un análisis pormenorizado, que implica una observación contrastiva y una mirada "integral", como se observa en el ejemplo (35).

- (35) *A través de estos cursos, aprendí a leer críticamente, lo que creo que me ayudó mucho. Espero continuar. Ahora, me gusta mucho la lectura crítica porque me permite analizar las cosas de manera más racional. Cuando veo algo bueno, no solo **elogio sus ventajas**, sino que también analizo **sus problemas potenciales**. Por el contrario,*

*cuando me encuentre con algo malo, no solo me quejaré de sus deficiencias, sino que también analizaré qué crecimiento me traerá. Creo que solo **si miramos las cosas de manera integral**, podemos desarrollar el pensamiento crítico poco a poco.*

4.3.4 Aprendizaje permanente

Se hallan varios aspectos que constatan que la reflexión autoevaluativa potencia la toma de conciencia del desarrollo de la literacidad crítica como un aprendizaje permanente que puede trasvasar las barreras físicas del aula. En este sentido, los estudiantes identifican las distintas maneras como estos aprendizajes pueden seguir siendo relevantes a lo largo de la vida, tal y como expresan los siguientes ejemplos:

- (36) Incluso después de que termine esta clase, **seguiré** aprendiendo a leer de forma crítica y practicando mi pensamiento crítico para **aplicarlo a mi vida** y formar parte de mí mismo.
- (37) **Voy a ver** imágenes o noticias **en mi vida** diaria para pensar críticamente y esto me ha sido muy útil.

Los estudiantes conciben la literacidad crítica como un camino que se recorre de forma paulatina y que se consigue a través de la experiencia académica y vital, como explica un estudiante a través de un proverbio oriental en el siguiente ejemplo:

- (38) *Es un proceso lento de acumulación de formación, como dice un famoso refrán chino: "Si no **acumulas pequeños pasos**, no podrás alcanzar mil millas". Si no acumulas pequeños riachuelos, no puedes convertirte en un río o un océano.*

Otro de los resultados peculiares que se han hallado es el gran valor que le otorgan a desarrollar la capacidad de posicionarse y expresar un determinado punto de vista de forma autónoma. En varios casos se observa la idea de emancipación del pensamiento y la relevancia que supone para ellos decidir mediante su propio juicio, como aspectos que atribuyen a un proceso de aprendizaje continuo:

- (39) *Creo que todo el mundo debería tener la **capacidad de pensar de forma independiente**, y hay veces en que algunas propagandas, algunas fotografías piden a la gente que piense de la forma que se ha dado. Por ejemplo, la propaganda política, la promulgación de nuevas políticas, etc. Pero tenemos que **distinguir por nosotros mismos** si es razonable y cierto o no.*
- (40) *También desarrollaré el hábito del pensamiento crítico en el futuro. Ojalá pudiera **convertirme en una persona** con la capacidad de pensar de forma independiente, en lugar de seguir a los otros. Al mismo tiempo, cuando encuentre dificultades, no solo buscaré la ayuda de otros, sino que también podré tratar de **resolver problemas de forma independiente** a través del pensamiento crítico.*

Precisamente, este aprendizaje permanente tiene su efecto en la capacidad de transferir y proyectar estas habilidades, que pueden extrapolarse a otras destrezas. Concretamente, los estudiantes apuntan que el desarrollo de la literacidad crítica puede incorporarse también en actividades de distintas destrezas como la expresión oral:

- (41) **En otros cursos, creo que podría mejorar la parte de expresión oral.** *Esto se debe a que, a diferencia de la escritura, donde puedes desarrollar tus ideas a partir de una lista de control, cuando se trata de expresiones orales, a menudo olvidas cómo empezar la expresión o cómo desarrollarla. Suele ser muy difícil para las expresiones orales. Creo que es importante pensar en qué partes es más importante centrarse a la hora de hacer presentaciones orales. La expresión debe hacerse gradualmente más profunda para tener una crítica completa e independiente.*
- (42) Creo que **mejorará** nuestra capacidad de **expresión oral y escrita.**

No obstante, de forma aislada se halla en los resultados una voz discordante respecto al cuestionamiento de imágenes de la prensa, lo que apunta a un ligero desacuerdo o resistencia a cuestionar las fuentes, que formaría parte de desarrollo de la LCV:

- (43) **No estoy satisfecho con posicionarme ante la foto** y cuestionar la fiabilidad. *Creo que las fotos de noticias o periódico son real.*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención pedagógica cuyos resultados se han compartido en la sección precedente se alinea coherentemente con los principios de la evaluación crítica que se esbozaron al comienzo; en concreto, su carácter formativo se refleja en el hecho de que las reflexiones de los participantes dan cuenta del progreso que han realizado.

Con respecto a las reflexiones que los estudiantes vuelcan sobre su desempeño en tareas y prácticas concretas, se confirma que los aprendientes optan con frecuencia por servirse de sus experiencias propias o “reservas de conocimiento” (Klenner y Sandretto, 2011) y que, cuando así lo hacen, este hecho redundará en una valoración positiva de sus propios logros; mientras que cuando perciben mayor distancia entre sus experiencias o conocimientos y el tema sobre el que escriben, mayor es su insatisfacción con respecto al trabajo realizado. Estos resultados son coherentes con estudios cuantitativos previos que han investigado la relación entre la familiaridad con los temas y el desarrollo de una actitud crítica entre estudiantes asiáticos y, de manera recurrente, han encontrado correlaciones fuertes entre ambas (Stapleton, 2001; Indah, 2013 y 2017; Fritiya, 2022). Además, otros estudios previos centrados en la criticidad en el análisis visual (Takaya, 2016; Méndez García y Cores Bilbao, 2023) confirman asimismo que la falta de formación o experiencia con la metodología de trabajo (análisis visual en este caso) por parte de los estudiantes conducen a interpretaciones más simplistas o potencialmente erróneas, mientras que la práctica y las oportunidades recurrentes de análisis críticos conducen a mayores niveles de criticidad (Tian y Low, 2011) y, como se observa en los resultados del presente estudio, a niveles de satisfacción y desarrollo argumentativo mayores.

Se ha observado también la manera en que, durante la compleción del portafolio, los estudiantes se involucran en procesos metarreflexivos sobre su propio aprendizaje en el ámbito de la LVC. Dicha metarreflexión juega un papel importante en el desarrollo de hábitos de aprendizaje permanente, por cuanto “provee al estudiante de herramientas necesarias para monitorizar su progreso, descubrir técnicas de aprendizaje adecuadas y desarrollar una autoconciencia y autoevaluación significativas”

(Päkkilä, 2003, p. 7). Los resultados confirman lo que señalan otros estudios relacionados con el uso del portafolio sobre análisis visuales, donde encuentran que tener que responder a preguntas sobre su aprendizaje suscita análisis y argumentaciones más complejas entre el estudiantado (Moodley, 2013; Méndez García y Cores Bilbao, 2023).

Asimismo, estos resultados muestran cómo el portafolio de aprendizaje, además de promover dicha metarreflexión, supone un catalizador de percepción de cambios entre los participantes, quienes proyectan hacia el futuro cómo creen que podrán aplicar las destrezas aprendidas. Esto refuerza la utilidad del instrumento y es coherente con trabajos que ya han explorado el desarrollo de la literacidad visual a través del uso de portafolios, como los de Kilianska-Przybylo (2012) y Méndez García (2017).

A la luz de los hallazgos, la experiencia didáctica y de autoevaluación para el desarrollo de la LVC puede servir de inspiración a otros docentes en distintos contextos educativos para implementarla en sus aulas. En este sentido, son varias las implicaciones didácticas que se derivan del presente estudio empírico en un curso de aprendices de ELE nivel B2 en línea. En primer lugar, como se ha señalado a lo largo del trabajo, el uso del portafolio y, en concreto, el empleo de una lista de cotejo para la autoevaluación no solo favorece la conciencia de los aprendices sobre su proceso de aprendizaje, sino que promueve nuevos ciclos y oportunidades para el aprendizaje y la transformación en el ámbito de la LVC. El desarrollo de la actitud crítica requiere, pues, de espacios y herramientas pedagógicas para andamiar el proceso de aprendizaje y evaluación centrados en la reflexión y la metarreflexión. Estos procesos reflexivos desempeñan un papel crucial en el desarrollo de esa actitud crítica y proporcionan oportunidades para monitorizar su progreso y desarrollar una autoconciencia y autoevaluación significativas.

En segundo lugar, dado que la LVC no se ha incorporado tradicionalmente en los cursos de lengua, será aún más necesario en futuras investigaciones e intervenciones didácticas explicitar más este componente tanto en los objetivos y tareas de aprendizaje como en los procesos de evaluación. Esta aproximación explícita revertirá, además, en que los aprendices se familiaricen y, en última instancia, se apropien de ellos y conozcan qué se espera de su desempeño en cada tarea concreta. Este procedimiento es primordial para distribuir la responsabilidad de la evaluación, tradicionalmente depositada en su totalidad en el docente (heteroevaluación), hacia otros modelos, como el de la autoevaluación que se ha utilizado en este estudio.

Consideramos que, en una enseñanza centrada en el alumno, se debe otorgar protagonismo al aprendiz, lo que supondrá mayor implicación y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. En este sentido, desarrollar en los alumnos la confianza de que son capaces de autoevaluarse es un pilar clave, por lo que el docente tendrá que considerar tareas a modo de ensayo y practicar con los aprendices para que comprendan cómo funciona el instrumento de autoevaluación que van a utilizar (Fernández, 2017). Estas acciones se dirigen a fomentar en los estudiantes de ELA la autorregulación y la autonomía del aprendizaje (Esteve y Arumí, 2016), conceptos clave para desarrollar la LVC.

En tercer lugar, de la experimentación de la intervención didáctica que da lugar a los portafolios analizados en este estudio, se torna evidente la necesidad de formación del profesorado para el desarrollo de enfoques críticos en la enseñanza de lenguas, tal

y como sugieren Atienza y González (2024). Actualmente, desde el proyecto *Criterion ELE* (<https://criterion-ele.com/>), se está desarrollando un modelo de formación crítica del profesorado de idiomas basado en los postulados de los enfoques críticos y la educación global para las clases de español, que podrá ayudar también al desarrollo de la LVC planteado en este artículo. Además, para la enseñanza de una actitud crítica es necesario que los docentes incorporen la práctica reflexiva como parte integral de su práctica profesional de forma continuada (Novillo, 2022), lo que permitirá indagar y reparar los desafíos que puedan presentarse en el aula.

Finalmente, desde un modelo de enseñanza de lenguas en el que se contemple la evaluación comunicativa, el docente debe planificar distintas formas de recabar evidencias sobre el proceso de aprendizaje. Aunque la integración de instrumentos de autoevaluación para las prácticas de LVC enriqueció la comprensión del aprendizaje, el presente estudio presenta limitaciones y abre nuevas vías de investigación en este sentido. Por un lado, convendría explorar el diseño y la experimentación de un instrumento de coevaluación para determinar cómo la observación entre iguales puede ayudar al desarrollo de la LVC. En un cambio de paradigma evaluativo donde el discente adopta mayor protagonismo, es necesario que la autoevaluación y la coevaluación queden también reflejadas con una valoración cualitativa en la calificación total del curso. Al combinar varias formas de evaluar se triangula información sobre lo aprendido y se aporta validez y fiabilidad a la propia acción evaluativa (Atienza, 2018). Por otro lado, la restricción al ámbito del aprendizaje en línea es otra limitación clave del presente estudio. Para abordarla, se contempla la necesidad de replicar esta intervención pedagógica en diversos contextos educativos, lo que permitiría evaluar los resultados y la adaptabilidad de las prácticas propuestas a entornos presenciales.

NOTAS

- 1 Este estudio se enmarca en el proyecto Inter_ECODAL "Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025)", financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (referencia PID2020-113796RB-I00/MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Asimismo, esta actividad investigadora ha sido financiada por la Unión Europea-NextGenerationEU, Ministerio de Universidades y Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, mediante convocatoria de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona).
- 2 La traducción es propia.
- 3 Por motivos pedagógicos, se decidió usar términos como "criticidad" o "pensamiento crítico" sobre "literacidad crítica" por su familiaridad fuera del ámbito académico, para conectarlos con las experiencias previas de los estudiantes y por la cercanía con los términos equivalentes en mandarín. Por este motivo, se puede observar el uso de este concepto en las reflexiones autoevaluativas de los estudiantes (ejemplos 15, 21 y 31).
- 4 Manual *Aula Internacional Plus 4* (Garmendia, Soriano y Corpas, 2022).
- 5 La realización del portafolio y la presentación oral en clase tuvo un peso cuantitativo en la calificación final del curso, pues se consideraron como actividades de evaluación continua (formativa) que, junto con otras tareas (de comprensión oral y escrita) conformaban un 40% de la nota final (el restante 60% correspondía a un examen parcial y a un examen final). Además, cabe anotar que la sección de expresión escrita del examen final consistió en realizar un análisis similar sobre una imagen proporcionada.
- 6 Esta información no fue corroborada mediante una coevaluación o heteroevaluación puesto que se trataba de un ejercicio de autoevaluación. Es decir, los datos muestran lo que los estudiantes dijeron haber observado y no necesariamente lo que otros compañeros o el profesor hubieran podido observar.
- 7 Sanhe Dashen ('Dioses de Sanhe') es el nombre irónico que recibe la comunidad de trabajadores migrantes, predominantemente masculinos, que trabajan en las ciudades industriales del sur de China

bajo condiciones de precariedad y explotación laboral, en contratos temporales de un día, por regla general. Sanhe es el nombre de una de las principales agencias de contratación (Whitworth, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. Farrell, M. y McAdam, J. (2014). Visualizing intercultural literacy: Engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication*, 14, 304–321. DOI: 10.1080/14708477.2014.903056
- Atienza, E. (2018). La evaluación como comunicación. En J. Lloret, A. Cea, C. Pazos, H. Otero, M. Moreda y P. Dono (Eds). *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 95-112). Famalicão: Humus. http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/ensenanza_espanhol.pdf
- Atienza, E. y Aznar, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>
- Atienza, E. y González, V. (2024). El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 40, 138-163.
- Atienza, E. y López Ferrero, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En: D. Cassany (Ed) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 191-206). Barcelona: Paidós.
- Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum*, 53, 2–13.
- Barrett, M., Byram, M. Iprgrave, J. y Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Strasbourg, France: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, Higher Education. *The International Journal of Higher Education Research*, 32, 347–364, DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, Berkshire, Reino Unido: Open University Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castaño Arques (2020). *Literacidad crítica en ELE. Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. E-repositori de la Universitat Pompeu Fabra <http://hdl.handle.net/10803/668779>
- Cervetti, G., Pardales, M. y Damico, J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9). Disponible en <http://www.readingonline.org/articles/artindex.asp?HREF=/articles/cervetti/ndex.html>
- Cots, J. M. (2006). Teaching with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal* 60(4), 336-345.
- Cuesta, A., Batlle, J., González, V. y Pujolà, J.T. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers' e-portfolios. En G. Schwab, M. Oesterle & A. Whelan (Eds), *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (pp. 191-212). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1388>

- Esteve, O. y Arumí, M. (2016). *La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras. Hacia la autoevaluación*. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguaxeextranjerass.pdf>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Nueva York: Longman.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Figueras, N. y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Fitriyah, F. (2022). *A Path Analysis on the Topic Familiarity, Critical Thinking, Writing Anxiety and Writing Achievement of Undergraduate Students of IAIN Madura*. Trabajo final de máster, IAIN Kediri. Disponible en: <https://etheses.iainkediri.ac.id/9443/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2005 ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Garmendia, A., Soriano, C. y Corpas, J. (2022). *Aula Internacional Plus 4*. Barcelona: Difusión.
- González, V. y Pujolà, J. T. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1-19.
- Hagood, M. (2002). Critical Literacy for Whom? *Reading Research and Instruction*, 41 (3), 247-266.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. SAGE, London.
- Holmes-Henderson, A. (2014). *Reading between the lines: Improving the UK's critical literacy education*. New Zealand: Winston Churchill Memorial Trust.
- Houghton, S.A. (2014). Enhancing critical reflection upon intercultural experience through imagery. *Saga University Bulletin of Education*, 31, 133-140.
- Indah, R. N. (2013). *Topic familiarity, writing performance and critical thinking skills of English department students*. Tesis doctoral, Universidad Estatal de Malang.
- Indah, R. N. (2017) Critical thinking, writing performance and topic familiarity of Indonesian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 229-236.
- Kilianska-Przybylo, G. (2012). 'Stories from abroad' – Students' narratives about intercultural encounters. *TESOL Journal*, 6, 123-133.
- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22(4), 434-458.
- Klenner, S. y Sandretto, S. (2011). *Planting seeds: Embedding critical literacy into your classroom programme*. Nueva Zelanda: NZCER.
- Kubota, R. y Austin, T. (2007). Critical approaches to world language education in the United States: An introduction. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 73-83.
- Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10 (4): 483-494.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006) *New literacies: everyday practice and classroom learning* (2da edición). Maidenhead: Open University Press.
- Lenz, P. y Berthele, R. (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education. *En Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Satellite study, 2. Consejo de Europa.
- Lewis, M., Flint, A. S. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts*, 79(5), 382-392.
- Lindner, R. y Méndez García, M. C. (2014) The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: exploring images of others in telecollaboration, *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 226-243. DOI: 10.1080/07908318.2014.977910
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza*

- aprendizaje del español L2-LE* (pp. 507-516). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve, O. y Atienza, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Chapter 12. The Social Practices of Reading. En Muspratt, S., Luke, A. y Freebody, P. (Eds), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practices*, Cresskill, NJ: Hampton Press, 227-242.
- Martín Peris, E. (Coordinador) (2008). Portafolio. En *Diccionario de términos clave de ELE*: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#p
- Martínez Serrano, M., O'Brien, M., Roberts, K. y Whyte, D. (2015). *Assessing critical pedagogy: 'Non traditional learning' and module assessment*. Liverpool: University of Liverpool.
- Méndez García, M. C. (2017) Intercultural reflection through the Autobiography of Intercultural Encounters: students' accounts of their images of alterity, *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 90-117, DOI: 10.1080/14708477.2016.1159693
- Méndez García, M. C. y Cores Bilbao, E. (2023). Deliberate training and incidental learning through the Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: Capitalising on a European tool to enhance visual literacy and intercultural dialogue globally. *Language Teaching Research*, 27(2), 299-331. DOI: 1177/13621688211050964
- Moodley V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33, 430.
- Morgan, W. y Wyatt-Smith, C. M. (2000). Im/proper accountability: Towards a theory of critical literacy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(1), 123-142.
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 81-94.
- Novillo Navarro, P. (2022). *La trascendencia de la práctica reflexiva acompañada en el desarrollo profesional de dos docentes de lenguas segundas y extranjeras*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Päkkilä, T. (2003). The Finnish ELP pilot project for upper secondary schools. En David Little (Ed.) *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students. *Written Communication*, 18(4), 506-548.
- Street, B. (2004): Los Nuevos Estudios de Literacidad (Trad. A. A. Estenoz). En V. Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Takaya, K. (2016). Exploring EFL students' visual literacy skills and global understanding through their analysis of Louis Vuitton's advertisement featuring Mikhail Gorbachev. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 79-90, DOI: 10.1080/1051144X.2016.
- Tian, J. y Low, G. (2011) Critical thinking and Chinese university students: a review of the evidence. *Language, Culture and Curriculum*, (24)1, 61-76. DOI: 10.1080/07908318.2010.546400
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987) Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky: vol 1. Problems of General Psychology*, Nueva York: Pleum Press, 37-285.
- Waallann Brown, C. y Savić, M. (2023). Practising critical visual literacy through redesign in ELT classrooms. *ELT Journal* 77(2), 186-196, DOI: 10.1093/elt/ccac049
- Whitworth, K. (2022). *The Sanhe Gods. Contradiction*. ANU Press.

Zavala, V. (2009): La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35), Barcelona: Paidós Educador.

**Privilegien, check! – Eine Aktivität für den
Fremdsprachenunterricht zur Förderung kritischen
Bewusstseins**

***Privileges, check! - An activity for the foreign language
classroom to promote critical consciousness***

Svenja Dehler

Georg-August-Universität Göttingen, Alemania

svenja.dehler@uni-goettingen.de

ZUSAMMENFASSUNG

Kritische Ansätze wie die Kritische Pädagogik (Freire, 1976) und die Kritische Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020a) sind in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum im Zuge zahlreicher gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Veränderungen zunehmend populärer geworden. Neben funktional kommunikativen Kompetenzen, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und einer digitalen Kompetenz ist die Förderung eines kritischen Bewusstseins bei den Lernenden mittlerweile ein wichtiges Ziel im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind im Zuge einer CLIL-Unterrichtsreihe zum Thema *Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern* in einer elften Klasse eines Gymnasiums in Deutschland entstanden. Neben der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins lag der Fokus auf dem Globalen Lernen und darauf, die Perspektive auf ein global vorkommendes und wichtiges, gesellschaftliches Thema mit Hilfe von Unterrichtsaktivitäten zu schärfen. Erste Ergebnisse der Analyse und deren Diskussion zeigen, dass die Schüler*innen anfangen, sich mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit auseinanderzusetzen, Gesellschaftskritik zu äußern sowie ihr Empathievermögen zu schulen. Außerdem manifestierte sich ein kritisches Bewusstsein der Lernenden für globale Themen in den Ergebnissen.

Schlüsselwörter: Kritisches Bewusstsein, Globales Lernen, CLIL

ABSTRACT

Critical approaches such as critical pedagogy (Freire, 1976) and critical foreign language didactics (Gerlach, 2020a) have become increasingly popular in German-speaking countries in recent years in the wake of numerous social, political and economic changes. In addition to functional communicative competence, intercultural communicative competence and digital competence, the promotion of critical consciousness among learners is an important goal in content-oriented

foreign language teaching. The results presented here were developed in the course of an CLIL teaching unit on feminism, violence against women and femicides in Spanish-speaking countries in an eleventh grade of a grammar school in Germany. In addition to developing a critical consciousness, the focus was on global education and sharpening the perspective on a globally occurring and important social issue. Initial results of the analysis and discussion show that the learners are beginning to deal with issues of social justice, express social criticism and train their empathy. In addition, a critical consciousness of global issues among the learners manifested itself in the results.

Keywords: critical consciousness, global education, CLIL

1. EINLEITUNG UND EIN ERSTER ÜBERBLICK: KRITISCHE ANSÄTZE IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

Die Weltgemeinschaft sieht sich einer Vielzahl gesellschaftlicher Herausforderungen und Entwicklungen entgegen, die in ihrer Gesamtheit und Komplexität kaum (mehr) fassbar sind: Globale Erwärmung, Wetterkapriolen und Extremwetterereignisse aufgrund des Klimawandels; zahlreiche (wiederaufkommende) Kriege, sich daraus ergebende steigende Flüchtlingszahlen; eine zunehmend politische Polarisierung und das (Wieder-)Erstarken populistischer Parteien bei gleichzeitiger, zunehmender Politikverdrossenheit; Diskriminierung von Minoritäten und Genderungerechtigkeit; außerdem der herausfordernde Umgang mit unerschöpflichen (Falsch)Informationen aus dem Internet. Und wären dies nicht bereits genügend Herausforderungen, die einzeln betrachtet schon die Ressourcen einer oder mehrere Generation(en) fordern würden, kommen noch die Folgen der Covid-19-Pandemie hinzu. Wie kann jungen und alten Menschen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, mit dieser Komplexität umzugehen?

Der Schule als Spiegel der Gesellschaft kommt dahingehend eine besondere Verantwortung zu: Sie hat die Aufgabe, Schüler*innen beizubringen, Informationen und Aussagen zu hinterfragen, ein kritisches Bewusstsein für soziale, strukturelle und kulturelle Ungerechtigkeit(en) zu wecken (Watts et al., 2011), empathisch zu handeln sowie die Fähigkeit(en) zu entwickeln, kritisch und eigenständig zu denken, sich in verschiedene Perspektiven hineinzuversetzen und so aktiv an gesellschaftlichen Prozessen und Veränderungen teilhaben zu können – kurzum kritisch diskursfähig zu sein.

Jeder Diskurs oder allein die Auseinandersetzung mit ihm kann dabei – manchmal auf kaum vorhersehbare Weise – für einzelne Lernende sozial relevant sein und eine politische und machtbezogene Dimension erhalten (Gerlach, 2020b, 9).

Multiperspektivisch auf globale, lokale und regionale Themen und Herausforderungen zu schauen (Cates, 2002, 353-354; De Florio, 2016) und gleichzeitig interkulturell kommunikativ und kritisch kompetent zu sein, sollte durch Lehrkräfte und ihren Fachunterricht vermittelt werden. "Die Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler muss vielmehr dazu beitragen, ein Bewusstsein für soziale Gerechtigkeit nach außen zu

tragen und eine Haltung einzunehmen“ (Gerlach, 2020c, 34). Der Fremdsprachenunterricht bietet dabei eine ganz besondere Gelegenheit, um global wichtige Themen zu diskutieren, kulturelle Perspektiven zu vergleichen und sowohl über diese als auch über die eigene Sichtweise und Privilegien sowie (Un)Gerechtigkeit(en) nachzudenken und schlussendlich als Schüler*innen “a stance on their own rights and those of others” einzunehmen (Matz, 2020, 53).

Auch wenn kritische Ansätze im Sinne einer Kritischen Pädagogik im schulischen Kontext und im Fremdsprachenunterricht als immer wichtiger bzw. wieder wichtiger werdende Handlungsmaxime angesehen werden (Crookes, 2009; Gerlach, 2020b, 8), ist die Anzahl an empirischen Arbeiten wie bspw. Unterrichtsbeispielen im deutschsprachigen und auch im europäischen Raum immer noch selten (Gerlach, 2020c, 33, 224). Gerlach (2020a) hat diesbezüglich mit seinem Sammelband zur Kritischen Fremdsprachendidaktik ein erstes, wichtiges Einführungs- und Überblickswerk für die deutschsprachige wissenschaftliche Community zur Thematik herausgegeben, das, “sowohl verschiedene kritische Bezugstheorien und -perspektiven [...], als auch die jeweils herangezogenen Gegenstände und Bereiche [abdeckt]” (ebd. 33).

In diesem Beitrag wird nun ein Beispiel einer Unterrichtsaktivität vorgestellt, das im Rahmen einer *Content Language Integrated Learning*-(CLIL)-Unterrichtsreihe im Spanischunterricht einer elften Klasse an einem Gymnasium in Deutschland durchgeführt wurde. Eingebettet ist die Aktivität in eine von der Autorin selbstständig entwickelten Unterrichtsreihe zum global vorkommenden Thema *Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern (Sustainable Development Goal (SDG) 5 Gender Equality)* (United Nations, 2023). Ziel war es, ein kritisches Bewusstsein der Schüler*innen für ein globales Thema, anhand von kreativen Aufgaben und Aktivitäten, die auf authentischen Materialien (Kurzfilm, Videos, Fotos und Bilder, Interviews, etc.) fußen, zu wecken und zu fördern. Die während einer von diesen Aktivitäten entstandenen Schüler*innenprodukte dienen als Datenmaterial und sollen die Grundlage bilden, um der Frage nachzugehen, ob und wie durch die vorgestellte Unterrichtsaktivität ein kritisches Bewusstsein bei den Schüler*innen angeregt wurde und sich anhand welcher Schüler*innenaussagen manifestiert.

Nach der Vorstellung der zugrunde liegenden theoretischen Hintergründe zum Globalen Lernen und zum kritischen Bewusstsein folgt im Anschluss die Vorstellung des Erhebungskontexts. Im vierten Kapitel werden die Spezifika der Aktivität “Un paso adelante” und die Besonderheiten der hiesigen Durchführungsrunde vorgestellt. Der Hauptfokus liegt im fünften Kapitel, auf der Vorstellung ausgewählter exemplarischer Beispiele von Schüler*innenaussagen nach der Durchführung der Aktivität. In diesem Abschnitt sind auch eine kurze Reflexion zum Vorgehen und Schüler*innenmeinungen zur Übung selbst inbegriffen. Der Artikel endet mit einem Fazit und möglichen Schlussfolgerungen.

2. THEORETISCHER RAHMEN

Im Zuge des Paradigmenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht sind insbesondere die funktional kommunikativen Kompetenzen in den Fokus des Spanischunterrichts gerückt (Bär & Franke, 2016). Dies ist auch dahingehend wichtig, um in der Zielsprache kommunikativ, der Situation

entsprechend, handelnd agieren zu können (ebd.). Daneben ist zudem die interkulturelle kommunikative Kompetenz als eine der wichtigsten, übergreifenden Kompetenzen zu sehen, ergänzt um eine digitale Kompetenz, die besonders in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus aller Phasen der Lehramtsausbildung und auch den Spanischunterricht gerückt ist (Grünwald et al., 2021; KMK, 2017; KMK, 2022 – siehe hier Thüringen und Bayern). Doch darüber hinaus gibt es noch weitere Kompetenzen bzw. übergeordnete Schwerpunkte und die Weiterentwicklung bereits bestehender Ansätze, um in einer komplexen, diversen und herausfordernden Welt kompetent agieren zu können (Gaudelli, 2002, 49): Konzepte wie Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kombination mit den *17 Sustainable Development Goals* (SDGs) (United Nations, 2023) sind in aller Munde (Surkamp, 2022a). Mit ihren auf eine komplexe, globalisierte Welt ausgerichteten Ziele zum Erhalt der Lebenswelt, wie wir sie kennen, und einem friedvollen Zusammenleben, vereinen die beiden Konzepte mehr als nur thematische Inhalte und die Vermittlung von Sprachkenntnissen (im Falle des (Fremd-)Sprachenunterrichts). Bei beiden Konzepten werden eine kritische Reflexion und Stellungnahme bzw. die Kompetenz zum kritischen Denken als eine der Kernkompetenzen benannt (Schreiber & Siege, 2016, 97; Cates, 2002, 41; Rieckmann 2019, 84, 88). Diese anzustrebenden Ziele beim Globalen Lernen und BNE schließen wiederum an das in den letzten Jahrzehnten zunehmend Aufmerksamkeit erfahrene Forschungsfeld der Kritischen Pädagogik (Freire 1976; Giroux 1983) und der Kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020a) an. Ziele dieser kritischen Ansätze sind "die wachsende Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler, Förderung demokratischen Denkens gegen jedwede Entstehung von Machtstrukturen, die Erstarkung antiautoritärer Erziehung sowie reformpädagogischer Konzepte" (Gerlach, 2020b, 12). Aufgrund vieler Überschneidung ist es sicherlich sinnvoll Globales Lernen mit kritischen Ansätzen innerhalb einer Unterrichtsreihe zu kombinieren, um so Kompetenzen wie das Erkennen und Wertschätzen von Vielfalt, Perspektivenwechsel und Empathie, kritisches Denken und kritisches Bewusstsein, Verständigung und Konfliktlösung sowie Partizipation und Mitgestaltung in einer globalisierten Welt in Form von Unterricht zusammenzubringen. Schließlich handelt es sich hierbei alles um Fähigkeiten, die junge (und alte) Menschen in einer komplexen, vernetzten und digitalen Welt brauchen.

In den beiden nachfolgenden Kapitel werden deshalb zunächst die Konzepte des Globalen Lernens und von BNE und im Anschluss des kritischen Bewusstseins als Teil der Kritischen Pädagogik (Freire, 1976) und der Kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020a) näher betrachtet.

2.1 Globales Lernen und BNE

Die Konzepte des Globalen Lernens und BNE haben viele Gemeinsamkeiten und unterscheiden sich hauptsächlich in ihren Ursprüngen, nämlich in der entwicklungspolitischen Bildung (Globales Lernen) und in der Umweltbildung (BNE) (Danninger & Schank, 2010, 12). Mittlerweile sind die theoretischen und inhaltlichen Prämissen beider Konzepte so ähnlich, gar deckungsgleich, dass beide Begrifflichkeiten oftmals synonym verwendet werden.

Auf der "Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung" wird Globales Lernen als eine Möglichkeit gesehen, "Menschen [dazu] zu befähigen, sich als

Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden, Gesellschaft wahrzunehmen und daraus resultierende – individuelle und kollektive – Verantwortlichkeiten zu erkennen“ (Bildung 2030, 2023). Auch die Europäische Kommission hat eine Definition für Globales Lernen herausgegeben, in der sie von Globalem Lernen als pädagogischen Ansatz spricht, der “multiple perspectives and the deconstruction of stereotypes” fördert und “on a learner centred approach” baut, um “critical consciousness of global challenges and engagement for sustainable lifestyles” zu fördern (Europäische Kommission, 2023). Kip Cates als einer der bekanntesten englischsprachigen Vertreter von Globalem Lernen konkretisiert diese Definitionen und beschreibt vier Schritte bzw. Ziele für Globales Lernen: (1) Das Wissen um aktuelle und global herausfordernde Probleme, als substanzielle Basis; (2) Das Aneignen von Kompetenzen und Fähigkeiten wie kommunikative Fähigkeiten, kritisches und kreatives Denken, kooperative Problemlösungsstrategien, Konfliktbewältigung, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität; (3) globale Einstellungen, wie globales Bewusstsein, Neugierde für Unbekanntes, Wertschätzung anderer Kulturen, Anerkennung von Diversität sowie Empathie; (4) (lokale) Handlungsfähigkeit und demokratische Teilhabe: “The final goal of global education is action” (Cates, 2002, 41). Noch einen Schritt weiter in der Konkretisierung von Globalem Lernen auf Unterrichtsebene geht der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Hier wird im Bereich *Bewerten* unter Punkt 6. *Kritische Reflexion und Stellungnahme* als eine Kernkompetenz des Lernbereichs Globale Entwicklung genannt:

Die SchülerInnen können durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild Nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren (Schreiber & Siege, 2016, 95).

Von 2007 wurde der Orientierungsrahmen in erster Auflage, 2016 schließlich in der überarbeiteten, zweiten Auflage veröffentlicht bzw. aktualisiert und dient als Grundlage zur Integration von BNE in all seinen Facetten (ökologisch, ökonomisch, sozial, kulturelle, politisch), angelehnt an die Agenda 2030 der UN (United Nations, 2023), in das deutsche Schulsystem (Surkamp, 2022b, 16). Wichtig dabei ist,

dass mit BNE keine Erziehung zu nachhaltigem Verhalten angestrebt wird, sondern dass Lernende im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs, der neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Haltungen, Bereitschaften und Motivationen einschließt, die Befähigung zu eigenständigen Bewertungen und innovativem Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen erwerben sollen (Surkamp, 2022b, 15).

Globales Lernen und BNE adressieren also aktuelle, globale Herausforderungen mit lokalem Ausmaß und integrieren verschiedene, relevante Inhalte und Kompetenzen für ein Leben in einer globalisierten, hochkomplexen und schnelllebigen Welt. An den Stellen, an denen das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz “schnell an seine Grenzen” stößt (Gerlach, 2020c, 33, 34), können Globales Lernen und BNE weitere Handlungsspielräume für den (Fremdsprachen)Unterricht eröffnen, indem u.a. der Kulturbegriff differenzierter betrachtet wird (König, Schädlich & Surkamp, 2022), als

nur in seiner Binariät, und hin zum Konzept der Transkulturalität geht (Surkamp, 2022c, 26) sowie *global issues* in ihrer räumlichen und zeitlichen Komplexität in den Unterricht integriert werden können (ebd. 33, 34).

Fortan wird maßgeblich der Terminus *Globales Lernen* genutzt, wobei jedoch davon ausgegangen wird, dass beide Begriffe – BNE und Globales Lernen – in der heutigen Ausprägung und Definition synonym verwendet werden.

2.2 Kritisches Bewusstsein als Teil Kritischer Pädagogik und Kritischer Fremdsprachendidaktik

Innerhalb kritischer Konzepte wie der Kritischen Pädagogik (Freire, 1976) und der Kritischen Fremdsprachendidaktik, im deutschsprachigen Raum nach David Gerlach (2020a), findet sich neben der Fähigkeit des kritischen Denkens und des kritischen Reflektierens auch das Entwickeln und Fördern eines kritischen Bewusstseins. Als Komponente eines mündigen Menschen in der Weltgesellschaft kommt dem kritischen Bewusstsein innerhalb der Kritischen Pädagogik große Bedeutung zu. Die Kritische Pädagogik fußt dabei auf den seit Mitte der 1920er Jahren von der Frankfurter Schule entwickelten Kritischen Theorie, die sie auf die Bereiche Bildung und Erziehung (Gerlach, 2020b, 11-14) überträgt. Die Kritische Pädagogik "steht für eine kritische Herangehensweise an kulturell und politisch geprägte Machtgefüge mit dem Ziel der Befähigung von Lehrenden und Lernenden, diese Strukturen zu erkennen, zu hinterfragen und unter demokratischen Bedingungen zu verändern" (Abendroth-Timmer, 2020, 200). Kritisches Bewusstsein als Teil Kritischer Pädagogik besteht darin, ein tiefergehendes Verständnis für die Welt, für soziale, politische und ökonomische Widersprüche und Ungerechtigkeiten zu entwickeln, gegen diese unfairen, unterdrückenden Umstände vorzugehen und Maßnahmen zu ergreifen (Freire, 1976). Kein kritisches Bewusstsein zu haben, bedeutet im Freire'schen Sinne Stillstand oder gar Rückschritt (Freire, 1976; Giroux 1983). Für Colleen Lundy ist kritisches Bewusstsein "both reflection on and an understanding of dehumanizing social structures [that] includes action directed at changing societal conditions" (Lundy, 2011, 172). Watts et al. (2011) geben drei Stufen für kritisches Bewusstsein vor, an denen die Entwicklung zu einem kritisch bewussten Menschen systematisch und nachvollziehbar festgemacht werden kann: "critical reflection, political efficacy, and critical action" (ebd., 46), die wiederum Freires dreistufigen kritisch-theoretischen Konzept (1) *Naming*, (2) *Reflection* und (3) *Action* (Freire, 1976) ähneln¹:

In der Naming-Phase geht es um die Beschreibung und Identifizierung eines (sozialen, machttheoretischen) Problems oder einer Fragestellung, während der Reflection-Phase werden mögliche Ursachen hierfür ergründet, um in der letzten Phase (Action) Lösungen und Optionen zu erarbeiten (Gerlach, 2020b, 13).

Die erste Stufe bei Watts et al. (2011), ähnlich zu Freire, ist es, sich gesellschaftlichen, strukturellen und kulturellen Ungerechtigkeiten zunächst bewusst zu werden und diese zu erkennen (ebd.). Dies bedeutet eventuell auch, die eigenen Privilegien zu hinterfragen und als solche anzuerkennen. Auch der Blick weg von einer egozentrischen hin zu einer gesellschaftlichen gleichberechtigten Perspektive (Goodspeed et al., 2023,

867) gehört zu dieser ersten Stufe und mündet gleichzeitig in die zweite Stufe. Auf der zweiten Ebene geht es darum, sich als ein eigenständiges und aktiv handelndes Subjekt in der pluralen (Welt-) Gesellschaft zu betrachten. Selbst eine Stimme zu haben, sich gegen Ungerechtigkeiten erheben zu können und durch das eigene Handeln etwas bewirken zu können, sind Aspekte, die auf der zweiten Stufe zum Tragen kommen. Dieses Wissen um die eigene Handlungsfähigkeit und Handlungserlaubnis bzw. -aufforderung leitet in die dritte Stufe über, der Aktion. Aktiv zu werden – alleine oder als Kollektiv – und somit aktiv Veränderungen anzustoßen, gehört zur dritten Stufe von kritischem Bewusstsein (Watts et al. 2011, 46, 47).

2.2.1 Verbindung zwischen Globalem Lernen und kritischem Bewusstsein

Die Übereinstimmungen zwischen Globalem Lernen und kritischem Bewusstsein sind evident und bereits punktuell angeklungen. Dabei wird deutlich, dass sowohl bei kritischem Bewusstsein als auch beim Globalen Lernen die letzte Stufe bzw. das finale Ziel "action" ist. Cates formuliert dies für Globales Lernen wie folgt: "The final goal of global education is action – democratic participation in the local and global community to solve world problems" (Cates, 2002, 41). Watts et al. (2011) und Freire (1976) benennen dies ebenfalls auf der letzten Stufe für kritisches Bewusstsein.

Beide Konzepte haben also viele Überschneidungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und könnten im Konzept einer *critical global education* zusammengedacht werden: "Globalization provokes questions about the new dimensions of power, as well as the new challenges and possibilities for democracy which critical education must analyze and explore" (De Lissovoy, 2009, 189). Geht es beim Globalen Lernen vordergründig um einen gesamtgesellschaftlichen, globalen und lokalen Fokus, in dem verschiedene weltpolitisch wichtige Themen, also das "Was", kritisch betrachtet wird, fokussiert die kritische Fremdsprachendidaktik mehr das "Wie". Hier werden ebenfalls global relevante Themen besprochen, jedoch geht es nicht primär um Inhalte, sondern um die Art wie Inhalte besprochen und über sie gesprochen wird; wie die Nachrichten sowohl in den Inhalten als auch zwischen den Textzeilen gelesen werden und dass diesen gleichzeitig kritisch reflektiert begegnet wird.

3. DATENERHEBUNG UND ERHEBUNGSKONTEXT

Die hier vorgestellten Daten sind im September 2021 entstanden. Die Klasse bestand aus 23 Schüler*innen, die seit der sechsten Klasse Spanisch als zweite Fremdsprache erlernten und wovon 22 Schüler*innen in der beschriebenen Unterrichtsstunde anwesend waren. Da sie zu dem Erhebungszeitpunkt in der elften Klasse waren, befanden sie sich entsprechend im fünften Lernjahr. Das Sprachniveau hätte dabei einem B1-Niveau laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entsprechen müssen, was jedoch bei der Mehrheit der Lernenden nicht der Fall war. Vielmehr besaßen die meisten Schüler*innen ein A1–A2-Niveau laut GER.

Die Datenerhebung fand im Kontext einer Projektwoche an der Schule statt. In dieser Klasse, im Fach Spanisch, handelte es sich um die erstmalige Durchführung einer CLIL-Unterrichtsreihe zum Thema "Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in

spanischsprachigen Ländern“ über mehrere Wochen hinweg.² Diese wurde, angelehnt an Aktionsforschung, von der Forscherin zunächst eigenständig entwickelt und anschließend in der Schulklasse durchgeführt. Während des Unterrichts saß die eigentliche Spanischlehrkraft im hinteren Teil des Klassenraums und sollte eine beobachtende Funktion einnehmen, um hinterher der Forscherin-Lehrerin eine Rückmeldung zu geben. Die Forscherin-Lehrerin lernte die Klasse erst mit der Zeit, im Verlauf der mehrwöchigen Unterrichtsdurchführung kennen.

Das Unterrichtsgeschehen selbst wurde mittels Videografie, Diktiergeräten und Feldtagebuchaufzeichnungen der Forscherin-Lehrerin festgehalten. Daraus ergaben sich schriftliche, mündliche und visuell-bewegte Produkte sowohl der Schüler*innen als auch der Forscherin-Lehrerin. Als Hauptdaten der explorativen Forschungsarbeit stehen dabei maßgeblich die schriftlichen Produkte der Lernenden im Mittelpunkt, ergänzt um die mündlichen und haptischen Produkte wie selbsterstellte Plakate und visuelle Produkte wie beispielsweise Tafelbilder.

Von den insgesamt 23 Lernenden liegen 19 Schüler*innen-Mappen mit bearbeiteten Arbeitsblättern vor, die durchschnittlich eine Drittel-Seite Text, in Satz- oder Stichpunktform zur durchgeführten Unterrichtsaktivität “Un paso adelante - Privilegiencheck”, umfassen.

Die grundsätzlichen Forschungsfragen, an denen sich der Artikel und dessen Datenauswertung orientieren, lautet: Wie manifestiert sich ein kritisches Bewusstsein für (globale) Ungerechtigkeiten in den Lernendenprodukten und worin liegt in diesem Zusammenhang das Potenzial der vorgestellten Unterrichtsaktivität “Un paso adelante – Privilegiencheck”? Ein Merkmal und Kriterium, dass kritisches Bewusstsein in den Schüler*innenprodukten sichtbar wurde, ist, dass die Heterogenität und Diversität von Menschen als solche von den Schüler*innen in ihren Aussagen festgestellt wird. Als weiteres Kriterium für kritisches Bewusstsein gilt außerdem, wenn sich die Lernenden eines globalen Problems bewusstwerden und dieses auf eine lokale Ebene, also auch auf ihre Lebenswirklichkeit, übertragen können (Cates, 2002, 353-354).

Für den hiesigen Artikel werden nun ausgewählte schriftliche Schüler*innenaussagen zu der durchgeführten Unterrichtsaktivität und deren Analyseergebnisse vorgestellt.

4. DIE UNTERRICHTSAKTIVITÄT “UN PASO ADELANTE – PRIVILEGIENCHECK”

Bei dieser Übung, die ursprünglich aus dem Ethikunterricht kommt und vielfältig im Schulkontext eingesetzt werden kann, versetzen sich die Lernenden in vorab verteilte Rollen. Um möglichst viel Zeit zur Erarbeitung der Rolle, ihren Lebensumständen und Gefühlen zu haben, können sich die Schüler*innen in Vorbereitung auf die Durchführungsstunde bereits mit ihren Rollenkarten vertraut machen. Diese enthalten meistens den Namen und das Alter der Person, ihre Lebensumstände und je nach Rolle, weitere ergänzende Angaben, z.B. zur familiären und/oder gesundheitlichen Situation, zum Bildungsweg, zum Beruf, zur Herkunft und der sexuellen Orientierung und/oder Identität.

Die Übung ist unter verschiedenen Namen bekannt, wobei die am häufigsten genutzten Namen die “Ein-Schritt-nach-vorne“-Übung (Pädagogische Hochschule

Luzern, o.J.) oder der Privilegiencheck (Bliss, 2023) sind. Wie beide Namen bereits erahnen lassen, geht es also darum, im Unterricht über Ungleichheit als Ursache von Diskriminierung und Ausgrenzung zu sprechen und sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und diese zu hinterfragen. Nach der Beantwortung von "ja" oder "nein"-Aussagen, wie zum Beispiel *"Si has sufrido maltrato o discriminación por tus orígenes familiares o tu sexo, un paso para atrás"* oder *"Si la ley del país en que vives te protege o por lo menos intentar protegerte a ti y tus derechos, un paso adelante. Si es lo contrario, un paso para atrás."* dürfen die Schüler*innen, entsprechend ihrer Rolle und deren (vermeintlichen) Antwort, einen Schritt nach vorne gehen, bleiben bei einer nicht möglichen Beantwortung oder bei einem "nein" auf ihrem Platz stehen oder müssen gar, bei ,schwerwiegenderen" "nein"-Antworten einen Schritt zurückgehen. Am Ende entsteht ein breitgefächertes Standbild, je nach Antworten der Schüler*innen. Dies gibt wiederum den Anlass und Raum für Diskussion und Reflexion. Zunächst werden im Plenum allgemeine Fragen zu dem Ablauf der Übung gefragt und die Schüler*innen können ihre dabei empfundenden Gefühle mitteilen. In einem nächsten Schritt werden dann (teilweise) die Rollen bekannt gegeben. Auch dies gibt erneut Gesprächsanlass und die Frage, warum die Person an jener Stelle steht, kann beantwortet und reflektiert werden. Eine anschließende Vertiefungsphase in Kleingruppen während der zweiten Unterrichtsphase kann eine weitere sinnvolle Ergänzung zur tiefergehenden, kritischen Auseinandersetzung mit (sozialer) (Un)Gerechtigkeit und individuellen Privilegien von bestimmten Personen(gruppen) sein. Hierbei sollen die Schüler*innen Fragen zur Durchführung der Übung selbst und was diese zeigen soll, sowie Fragen zu ihrer eigenen Rolle, auf zuvor ausgeteilten Arbeitsblättern beantworten. Die konkreten Fragen lauten: *Wie hast du dich während der Übung gefühlt? Was zeigt die Übung? Ist dir etwas besonders während der Übung aufgefallen?* Sich erneut in die Rolle versetzend, sollten die Lernenden außerdem die folgenden Fragen beantworten: *Wie has du dich als Mann/Frau/nonbinäre Person gefühlt? Hast du ein gutes/glückliches Leben? Welche Träume hast du? Was würdest du gerne im Leben sehen/erleben/ausprobieren? Bist du traurig/glücklich/erleichtert/ruhig oder bist du unzufrieden?* Diese in der Gruppenarbeitsphase bearbeiteten Fragen wurden anschließend mit allen Teilnehmenden punktuell noch einmal im Plenum aufgegriffen und besprochen.

Das Besondere in der hiesigen Variante der Übung war nicht nur das Thema *Gender(un)gerechtigkeit und Feminismus* an sich, sondern auch die Interkonnektivität von einzelnen Rollen. So gab es beispielsweise eine Vaterrolle, die nur eines seiner beiden Kinder zur Schule schicken konnte. Seine Wahl fiel auf seinen Sohn Juan Pablo, obwohl dieser weniger ambitioniert und wissbegierig wie seine Schwester Isabela war. Die Gründe dafür waren, dass seine Tochter ihm im Haushalt half und er für seinen Sohn, mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt sah. Diese Situation wurde auch aus der Sicht von Isabela und Juan Pablo, in Form jeweils einer Rolle, betrachtet. Die drei Schüler*innen wussten nichts von der Existenz der anderen Rollen in der Klasse, sodass die Auflösung und Gefühls- und Meinungsäußerung nach Ende der Übung besonders interessant waren.

Rollenkarte 1

¡Buen día! Me llamo Gustavo, tengo 38 años y soy padre de dos hijos, Isabela de 15 años y Juan Pablo de 14 años. Su madre, mi mujer Viola, murió durante el parto de Juan Pablo. Desde entonces soy viudo e intento criar a mis dos queridos hijos de la mejor manera que puedo. Lamentablemente, no gano mucho como obrero de fábrica y no tengo suficiente dinero para enviar ambos hijos a la secundaria. Es una situación muy precaria y difícil para mí, porque quiero que Isabela y Juan Pablo reciban una buena educación. Al final, decidí enviar solo al chico al colegio, porque Isabela me echa una mano en la casa y Juan Pablo tiene más oportunidades en el mercado laboral.

Abbildung 1. Rollenkarte des Vaters Gustavo

Rollenkarte 2

Hola, soy Isabela, hija de Gustavo y tengo 15 años. Con la muerte de mi mamá hace 14 años mi papá nos ha criado a mi hermano Juan Pablo y a mí él solo. Como no tenemos mucho dinero, mi padre no puede financiarnos a ambos la secundaria. Es una decisión difícilísima para él. Como soy la mayor, desde el principio estoy ayudando más en casa. Aunque me gusta mucho aprender y continuar mi formación escolar en el colegio, mi padre decidió enviar a Juan Pablo. Dice que yo le puede ayudar mejor en casa. Estoy triste, pero no estoy enfadada con mi papá. Tuvo que aguantar tanto en su vida. Él hace todo por nosotros y nos ama incondicionalmente. Por eso estoy muy agradecida.

Abbildung 2. Rollenkarte der Tochter Isabela

Rollenkarte 3

Hola, me llamo Juan Pablo, tengo 14 años y soy hijo de Gustavo y hermano menor de Isabela. Mi madre murió cuando nací yo. Desde entonces somos solamente nosotros tres. Todavía me siento un poco culpable por su muerte. Vivimos en un barrio pobre de Managua, la capital de Nicaragua. Nuestro papá gana poco, sin embargo, él siempre nos ha apoyado para que pudiéramos ir a la escuela. Siempre nos ha tratado igual. Como Isabela tiene un año más que yo, siempre tenía que ayudar más en casa. Eso era también la razón por la que mi papá me envió a mí a la secundaria en vez de a mi hermana, aunque ella es mayor, más inteligente y más apasionada en los estudios que yo. Otra vez me siento mal por quitar a alguien que quiero la oportunidad de una vida (mejor).

Abbildung 3. Rollenkarte des Sohns Juan Pablo

Neben passenden Themen wie Menschenrechte allgemein, Diskriminierung, Armut, soziale und kulturelle Ausgrenzung (vgl. PH Luzern) und Ungerechtigkeiten im Zuge des Klimawandels können auch andere Themenbereiche wie Gender(un)gerechtigkeit und Feminismus, wie hier aufgezeigt, für die Übung adaptiert werden.

5. AUSGEWÄHLTE EXEMPLARISCHE ERGEBNISSE

Die nun vorgestellten Ergebnisse sind aus den schriftlichen Reflexionen der Schüler*innen zur Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" entnommen. Da es sich um ein teils sehr emotional belastendes Thema handelt, war es den Schüler*innen freigestellt, ihre Antworten auf Spanisch oder Deutsch festzuhalten, weshalb viele Antworten in der Erstsprache Deutsch beantwortet wurden³.

Insgesamt waren die Antworten auf die Frage "Was zeigt die Übung?" in sich sehr ähnlich. Gleichzeitig waren die Antworten auf der Mikroebene differenziert: Alle Schüler*innen äußerten, dass es sich hierbei um eine Reflexionsübung über die Unterschiede und diversen Lebenssituationen von Menschen (weltweit) handelte (Theo; Maren)⁴. Die Aussagen unterschieden sich dabei auf der Mikroebene hinsichtlich der

inhaltlichen Schwerpunktsetzung, wie an den verschiedenen Formulierungen sichtbar wurde: "Die unterschiedlichen sozialen Stände" (Sandra); "Como funciona nuestra sociedad con diversidad" (Johanna); „Die Übung soll zeigen, das[s] man nicht alleine ist" (Johann).

Aus allen abgegebenen schriftlichen Schüler*innenäußerungen konnte entnommen werden, dass die Lernenden sich der existierenden Ungerechtigkeiten bewusst sind und teilweise auch benennen, wie zum Beispiel Luisa. Sie äußerte, dass "viele Menschen benachteiligt" und die "Gesellschaft [...] aufgeteilt [wird]". Konkreter und plakativer beschreibt es Marian: "Die Übung soll zeigen, dass es eine zwei-Klassen-Gesellschaft gibt. Die vorne stehen haben meist viel Geld oder sind sozial glücklich und die weiter hinten stehen, sind nicht glücklich" bzw. sie soll "la diferencia entre una vida buena y una mala" aufzeigen, wie Jacinda für sich festgehalten hat. Maren wiederum formuliert die Absicht der Aktivität wie folgt: Sie solle zeigen, "wie es unterschiedlichen Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen und Ereignissen auf der Welt geht". Nicht nur erkennt sie hier die Diversität von Menschen und Lebensentwürfen an, sondern sie kann diese auf eine größere Ebene mit gleichzeitig lokalem Ausmaß bringen – ein Kernerlement von Globalem Lernen (Cates, 2002, 353-354). Durch die gemachten Aussagen scheinen die Schüler*innen auch, zumindest punktuell, ihre eigenen Privilegien zu hinterfragen, wie folgende Aussage von Theo, in seiner Rolle als Frau, zeigt. Auf die Frage "Qué te gustaría ver/vivir/experimentar en tu vida?" antwortet er: „Wie weit ich als Mann kommen würde" (Theo). Er erkennt also an, dass es Frauen, wie seine Rollenperson, es im Leben tendenziell schwerer haben als Männer und in dieser Hinsicht weniger privilegiert sind. Eine ähnliche Antwort auf die gleiche Frage gibt Achim in seiner Rolle als weibliche *Person of Colour (PoC)*: "Die Vorteile eines weißen Menschen zu genießen" (Achim). Achim geht hier nicht wie Theo primär auf das Geschlecht, sondern vielmehr auf Hauptfarbe und Ethnie ein, ebenfalls Merkmale von (strukturell) diskriminierten Gruppen bzw. Minderheiten, die täglicher Ausgrenzung sowie sichtbarer und subtiler Rassismusanfeindungen ausgesetzt sind. Die Antworten von Theo und Achim sind nicht nur Aussagen zur sozialen (Un)Gerechtigkeit, sondern auch in sich gesellschaftskritisch.

Die zweite Ebene von kritischem Bewusstsein nach Watts et al. wird nur vereinzelt von Schüler*innen erreicht, wie die Aussage von Jette zeigt. Auf die Frage, ob sie ein gutes/glückliches Leben hat, antwortet sie: "Nein, da sich die Situation heute immer noch nicht geändert hat und wir weiterhin für unsere Rechte kämpfen müssen". Sie bleibt hier vermeintlich in ihrer Rolle – gleichzeitig, erkennt sie als Schüler*in durch das Aufschreiben ihrer Antwort, dass Menschen aktiv handelnde Subjekte in der Gesellschaft sind, die für sich und ihre Rechte eintreten und kämpfen können.

Die dritte Stufe nach Watts et al. und Freire's "(critical) action" wird (noch) bei keiner*m der Lernenden erreicht bzw. wird vielmehr nicht in den (schriftlichen) Produkten sichtbar.

Neben der Förderung eines kritischen Bewusstseins haben die Lernenden durch die Übung zudem gelernt, mit ihren Mitschüler*innen mitzufühlen, indem sie "Mitleid für die [hatten,] die nach hinten gingen" (Luisa), wodurch zumindest Luisa ihr Empathievermögen schulte. Des Weiteren wurden durch die Aktivität ein Perspektivwechsel und Meinungs austausch angestoßen, indem es "hineinversetzbare Personen" (Fridolin), also Rollen, gab, mit denen sich die Schüler*innen identifizieren

konnten und "man [...] sich über das Leben der Personen ausgetauscht und seine eigene Meinung gesagt" hat (Jette). Viele Schüler hatten weibliche und Schülerinnen männliche Rollen (z.B. Theo; Sandra; Johann). Darüber hinaus hatte ein Schüler eine transgender Rolle (Fridolin); andere Schüler*innen mussten sich in die Rolle einer körperlich eingeschränkten Person (blind; im Rollstuhl sitzend – Jonas; Ida) oder einer *People of Colour (PoC)* hineinversetzen (Achim). Sie übten durch den Perspektivwechsel sowie das Handeln und die Beantwortung der Fragen in der Rolle ihr Reflexionsvermögen und ihr kritisches Bewusstsein für die Herausforderungen des Alltags mancher Personen(gruppen) und ihrer erlebten Ungerechtigkeiten. Viele Lernende vertraten zudem die Meinung, dass auf diese Weise Diversität, "Disparitäten" und globale Ungerechtigkeiten deutlich und anschaulich aufgezeigt werden konnten. Mit der Übung wurde außerdem die Bedeutung von unterschiedlichen Ursachen als benachteiligende Faktoren wie Herkunft, Sexualität (vgl. Jonas) und Geschlecht (vgl. Jacinda) deutlich.

Aus den Aussagen der Schüler*innen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Schüler*innen fangen an, sich mit Fragen zur sozialen Gerechtigkeit und strukturellen Ungerechtigkeiten auseinanderzusetzen, um u.a. Gesellschaftskritik zu äußern. Außerdem versetzen sie sich in andere Perspektiven und Rollen, in denen sie agieren, und schulen so ihr Reflexionsvermögen, erweitern ihr Empathievermögen und fördern ihr kritisches Bewusstsein generell und spezifisch für lokale und globale Probleme und deren Ursachen.

Der konstante Austausch zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen in Form von tiefergehenden und kritischen Nachfragen sowie der Dialog der Lernenden untereinander in der Gruppenarbeit half den Schüler*innen ihre Meinung zu vertreten und eine kritische Haltung zum Thema aufzubauen. Wie anschaulich, anhand von Beispielen gezeigt, wurde von allen Lernenden die erste Stufe im dreiphasigen Modell für kritisches Bewusstsein nach Watts et al., und Stufe zwei von einzelnen Schüler*innen erreicht. Ebenfalls kommen Aspekte und Kernelemente Globalen Lernens, wie bereits aufgezeigt, zum Tragen, sodass auch hier geschlussfolgert werden kann, dass die Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" zuträglich für die Prinzipien und Ziele Globalen Lernens und der Förderung eines kritischen Bewusstseins ist.

5.1 Schüler*innenrückmeldung zur Methode

Die nach der Übung schriftlich abgefragte Rückmeldung, die nicht Teil der schriftlichen Reflexion zur Übung ist, war größtenteils (sehr) positiv. Besonders der innovative, kreative Charakter als "anschauliche Art von Unterricht" (Jonas), der "abwechslungsreich, interaktiv und anders als normaler Unterricht" (Jacinda) war und "Spaß" machte (Hayo), wurde gelobt. Durch diese Aussagen kann zumindest eine Teilantwort auf die eingangs gestellte Forschungsfrage nach dem Potenzial der vorgestellten Unterrichtsaktivität gegeben werden: Innovation, Kreativität und Abwechslung sind Aspekte, die Lust auf eine tiefere Durchdringung der Unterrichtsinhalte machen und somit auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit kritischen Themen und im Hinblick auf soziale (Un-)Gerechtigkeit auf globaler und lokaler Ebene.

5.2 Reflexion zur Durchführung der Methode und zur Aufgabenstellung

In den schriftlichen Rückmeldungen der Schüler*innen wurden auch Aspekte genannt, die Kritik an der Durchführung der Methode benennen und woraus sich Handlungsmaßnahmen zur Anpassung der Aufgabenstellung und Reflexionsfragen ergeben. Zu kritischem Bewusstsein als Teil der Freire'schen Kritischen Pädagogik gehört neben einem tiefergehenden Verständnis für die Welt und für soziale, politische und ökonomische Widersprüche und Ungerechtigkeiten auch die vorab vorherrschende Offenheit für Multiperspektivität und Meinungsvielfalt. In diesem Sinne wäre es unangebracht, die Nichtbenennung von Kritik an der Übung zu übergehen. Eine kritische Perspektive entsteht also auch durch die (Meta-)Kritik an den Inhalten und der methodischen Umsetzung selbst.

So wurde beispielsweise von den Lernenden beobachtet, dass teilweise Personen mit ähnlichen Rollen an ähnlichen Positionen standen (Ida) – dazu muss gesagt werden, dass die Rollen möglichst divers gewählt wurden, was Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Minderheiten (eingeschränkte Personen, ethnisch, Migrant*innen), Lebensweg und -stil, etc. angeht. Dies ist anscheinend jedoch nicht gleichermaßen bei der Durchführung der Übung zum Vorschein gekommen. Zum einen wurden nur einzelne Rollen im Plenum aufgedeckt und zum anderen haben die Schüler*innen darüber hinaus nur wenig weitere Rollen in der anschließenden Gruppenarbeit kennengelernt. Dabei war die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass ähnliche Rollenkarten zusammenarbeiteten und eine eher homogene Rollenverteilung das Fazit der Schüler*innen war. Eine lösungsorientierte Handlungsmaßnahme wäre, die Auflösung der Rollen methodisch anders darzustellen, beispielsweise durch ein kurzes Kugellager, bei dem jede*r mit jeder*m sich kurz über die jeweilige Rolle austauschen kann. Als Vorbereitung könnte von den Lernenden gefordert werden, dass sie z.B. maximal zehn Wörter zur Personenbeschreibung in Form von Schlagwörtern nutzen dürfen, um ihre Rolle kompakt vorzustellen. Eine genauere Erklärung von einzelnen Rollen erfolgt dann in der zuvor bereits angedachten und beschriebenen Gruppenarbeit.

Ein zweiter Kritikpunkt war die wenige Verwendung von Spanisch, was jedoch auch gleichzeitig ein positiv hervorgehobenerer Aspekt war. Eine Mehrheit der Schüler*innen fand es gut, dass die Übung auf Deutsch durchgeführt wurde, da sie so mehr verstanden haben (z.B. Sandra; Karina; Hayo). Aus Lehrerinnenperspektive ist außerdem der Faktor Zeit zu nennen. Dies bestätigte sich in einer ersten Durchführungsrunde der Übung mit einer anderen elften Klasse mit ähnlichem Fremdsprachenniveau, bei der das konsequente Sprechen auf Spanisch zu Verständnisschwierigkeiten und somit auch zu Problemen bei der Übung selbst geführt hat. Aufgrund der wenig vorhandenen Spanischkenntnisse bei einem Großteil der Lernenden und den fehlenden zeitlichen Ressourcen alles von den Schüler*innen übersetzen zu lassen, wurde sich deshalb entschieden, die Übung in diesem Durchlauf auf Deutsch durchzuführen. Allen Schüler*innen war es dennoch freigestellt, die schriftlichen Aufgaben auf Spanisch zu beantworten – sie wurden sogar dazu ermuntert, auch wenn es vielen bei Aufgaben mit hohem Reflexionsanteil eher schwerer fiel die Fragen in der Fremdsprache mit dem wenig vorhandenen Vokabular zu beantworten.

Im Hinblick auf die Formulierung der Aufgabenstellung und Reflexionsfragen muss festgestellt werden, dass diese zu unpräzise formuliert wurden, wie der Output der Schüler*innenantworten zeigte. Obwohl gefordert wurde, jene Aufgabe aus der Sicht

der Rollenperson zu beantworten, wurden dort teils eigene Meinungen der Schüler*in wiedergegeben. Außerdem kritisierte ein*e Schüler*in, dass man "nicht zu jeder Frage eine Antwort" geben konnte und man deshalb "auf seinem Platz [blieb], obwohl es hätte anders aussehen können" (Jette). Auch hier war es anscheinend von der Lehrperson nicht klar kommuniziert worden, dass ein Nicht-Beantworten der Fragen nicht schlimm war. Die Rollen waren sogar so divers angelegt, dass nicht alle auf alles antworten konnten und es somit intendiert war, dass sich das Bild so ergab, wie es letztlich entstanden ist.

Aus diesen Kritikpunkten ergibt sich die Konsequenz, dass sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Erklärungen zur Aufgabe und der Aufgabenstellung klarer formuliert und bei einem nächsten Mal präziser, mehrmals wiederholt und betont werden müssen.

6. ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

In den kommenden Jahren und Jahrzehnten wird es für den Fremdsprachenunterricht unerlässlich sein, kritische Ansätze, Perspektiven und Themen in sich zu integrieren, während gleichzeitig Prinzipien und Ziele Globalen Lernens berücksichtigt werden. Die Bedeutung beider Themengebiete wird auch in der Zukunft einen hohen Stellenwert einnehmen, um Schüler*innen die Fähigkeiten mitzugeben, aktive, kritisch denkende und reflektierte Gestalter*innen einer dekomokratischen Gesellschaft von morgen zu werden.

Unterrichtsaktivitäten, wie die hier vorgestellte, können dahingehend erste Impulse und Ideen geben, wie Schüler*innen kreativ und innovativ auf ihrem Weg zu mündigen Weltbürger*innen lernen und begleitet werden können. Dabei stehen die Förderung eines kritischen Bewusstseins für soziale, strukturelle und kulturelle Ungerechtigkeit(en) mit an vorderster Stelle, wenn es um die Ausbildung einer kritischen Diskursfähigkeit geht. Empathievermögen, die Bereitschaft zum Perspektivwechsel, Reflexionsvermögen sowie das Hinterfragen von (eigenen) Privilegien ergänzen diesen Ansatz.

Die Analyse der Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" anhand der schriftlichen Schüler*innenaussagen hat gezeigt, dass fast alle Schüler*innen in der Lage sind, (strukturelle) Diskriminierungen auf lokaler und globaler Ebene und soziale Ungerechtigkeiten zu identifizieren. Dies zeigt, dass sie die erste Stufe kritischen Bewusstseins nach Watts et al. (2011) erreicht haben. Außerdem haben vereinzelt Schüler*innen die Wichtigkeit der eigenen Mündigkeit als selbstständig agierendes Subjekt in ihren Antworten geäußert – dies entspricht der zweiten Stufe kritischen Bewusstseins nach Watts et al. (ebd.). Auch wenn die dritte Stufe nach Watts et al. (ebd.) nicht in den Produkten ersichtlich wurde, kann dennoch aus den gegebenen Schüler*innenantworten geschlussfolgert werden, dass die Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" förderlich für den Auf- bzw. Ausbau von kritischem Bewusstsein im Kontext Globalen Lernens ist.

Die Integration einer solchen Unterrichtsaktivität kann somit eine Antwort sein, um den Spanischunterricht attraktiver und holistischer zu gestalten, um den vielfältigen Ansprüchen an einen modernen, zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht im 21.

Jahrhundert, wie dem Aufbau einer kritischen Diskursfähigkeit in Zusammenhang mit Globalem Lernen, gerecht zu werden und gleichzeitig innovativ und anregend zu sein.

ENDNOTEN

- 1 Dieses Modell hat jedoch auch Freire von einer kirchlichen Organisation übernommen. (Crookes, 2009, 183)
- 2 Die Schule befindet sich auf dem Weg einen deutsch-spanisch bilingualen Zweig an der Schule zu etablieren. Das Projekte galt somit als Auftakt- und Modellprojekt, wie CLIL auf Spanisch umgesetzt werden kann.
- 3 Es muss erwähnt werden, dass die Lernenden, ungeachtet der jeweiligen Aufgabenstellung, die Fragen sowohl aus ihrer eigenen Perspektive als auch aus der ihrer Rollen beantwortet haben. In beiden Fällen werden die Schüler*innenaussagen als (Teil-)Wiedergabe der eigenen Meinung angesehen und ausgewertet.
- 4 Bei allen verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.
- 5 Auf diese Aussagen sollte in einer weiteren Stunde noch einmal vertiefter eingegangen werden, um die Binarität in diesen Aussagen zu hinterfragen und ggf. aufzulösen. Schließlich gibt es auf dem Kontinuum von *unglücklich* bis *glücklich* und von *schlecht* bis *gut* viele Abstufungen und Zwischentöne.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abendroth-Timmer, D. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden: Ein dramapädagogisch-hochschuldidaktischer Ansatz. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 199-216.
- Bär, M., Franke, M. (Hrsg.) (2016). *Spanisch -Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bildung 2030. *Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globales Lernen*. <https://bildung2030.at/globales-lernen/was-ist-globales-lernen/> [18.12.2023].
- Bliss, C. (2023). Partizipative Bildungsmethoden – Privilegiencheck. In *wb-web*. <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/partizipative-bildungsmethoden-privilegiencheck.xml> [19.12.2023].
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 41-52, <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-ed/v05/06cates.pdf> [18.12.2023].
- Crookes, G. (2009): *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: Making a Statement*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Danninger, E., Schank, K. (2010). *Handbuch: Globales Lernen im Spanischunterricht*. Berlin: FDCL. www.fdcl.org/wp-content/uploads/2010/12/HandbuchGlobLernen_PDF_Web.pdf [06.01.2024].
- De Florio, I. (2016). *Effective Teaching and Successful Learning. Bridging the Gap between Research and Practice*. Cambridge/N. Y. IDFH.
- Europäische Kommission (2023): *Global Education*, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education> [19.12.2023].
- Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers.
- Gaudelli, W. (2002): *Teaching and Learning in Global Times*. London: Routledge.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020a). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2020b). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-32.
- Gerlach, D. (2020c). Die Beiträge in diesem Sammelband. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 33-36.
- Giroux, H. (1983): *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Goodspeed, L., Paesani, K., Menke, M., Ruf, H. (2023). Postsecondary French, German, and Spanish teachers' conceptualizations of social justice: A case study. *Foreign Language Annals*, 56, 867–887. <https://doi.org/10.1111/flan.12724>.
- Grünewald, A., Abendroth-Timmer, D., Arriagada, M., Fäcke, C., Koch, C., Kräling, K., Plikat, J., Pohl, B., Reuber, A., Röder, M., Tesch, B. (2021). *Digitalisierung im Spanischunterricht*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/vorwort/153143> [06.01.2024].
- De Lissovoy, N. (2009): Towards a critical pedagogy of the global. In S. L. Macrine (Hrsg.). *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics, and Public Live*. New York: Palgrave Macmillan, 189-205.
- KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. (07.12.2017)*. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [06.01.2024].
- KMK (2022). *Sachstand in der Lehrerbildung (25.10.2022). II A/Allgemeinbildendes Schulwesen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf [06.01.2024].
- König, L., Schädlich, B., Surkamp, C. (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.
- Lundy, C. (2011). *Social Work, Social Justice, and Human Rights*. University of Toronto Press: Toronto, ON, Canada.
- Matz, F. (2020). Taking a stance: The role of critical literacies in learning with literature in a world at risk. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 53-68.

- Pädagogische Hochschule Luzern (o.J.). "Ein Schritt nach vorn". [https://www.composito-zmrb.ch/uebungen/index.html@tx_browser_pi1\[showUId\]=13&cHash=2471dd9782.html](https://www.composito-zmrb.ch/uebungen/index.html@tx_browser_pi1[showUId]=13&cHash=2471dd9782.html), [18.12.2023].
- Rieckmann, M. (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals: Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe. In I. Clemens, S. Hornberg, M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Berlin/Toronto: Opladen, 79-94.
- Schreiber, J.-R., Siege, H. (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. In Zusammenarbeit mit der KMK und dem BMZ. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [18.12.2023].
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2022a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett | Kallmeyer.
- Surkamp, C. (2022b). Blick zurück: Geschichte und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Surkamp (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett | Kallmeyer, 7-19.
- Surkamp, C. (2022c). Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Surkamp (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett | Kallmeyer, 20-40.
- United Nations (2023). *Agenda 2030*. <https://unric.org/en/united-nations-sustainable-development-goals/> [18.12.2023].
- Watts, R. J., Diemer, M. A., Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. In C. A., Flanagan, B. D. Christens (Hrsg.). *Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge*, 134, 43-57.

**El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura
con herramientas de inteligencia artificial Generativa en la
formación inicial de maestros**

***The development of the critical thinking in writing processes
with GenAI tools in pre-service teacher education***

Azahara Cuesta García

Universitat de Barcelona
azaharacuestagarcia@ub.edu

Vicenta González Argüello

Universitat de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu

Joan-Tomàs Pujolà

Universitat de Barcelona
jtpujola@ub.edu

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las estrategias del pensamiento crítico de los maestros en formación inicial en el uso de dos herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG), ChatGPT y Perplexity, en el proceso de construcción de un texto expositivo académico. Esta investigación deriva de una propuesta didáctica llevada a cabo en la Facultad de Educación (Universitat de Barcelona), en la que participaron 26 maestros en formación inicial del Grado de Educación Infantil. El corpus de datos está constituido por 26 textos expositivos, 74 borradores del proceso de composición escrita y 26 reflexiones sobre dicho proceso. Los resultados del análisis muestran tres tendencias en la forma en la que las herramientas de IAG son empleadas por los participantes para construir sus textos, así como diferencias individuales respecto a la secuencialidad y la sistematicidad con las cuales revisan los borradores generados por las herramientas de IAG.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, aprendizaje de lenguas, pensamiento crítico, formación de profesores.

ABSTRACT

This research study aims to analyse the critical thinking strategies of pre-service teachers in the use of two generative Artificial Intelligence (GenAI) tools, ChatGPT and Perplexity, in the process of constructing an academic expository text. This research derives from a didactic proposal implemented at the Faculty of Education of the University of Barcelona, in which 26 pre-service teachers from the Early Childhood Education Degree participated. The corpus of data is constituted by 26 expository essays, 74 process drafts and 26 reflections on their writing process. The results of the analysis show three tendencies in the way in which the IAG tools are used by the participants to construct their texts, as well as individual differences concerning the sequence and systematicity with which they revise the drafts generated by the GenAI tools.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Language Learning, Critical Thinking, Teacher Education

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) ha propiciado un creciente interés por parte del profesorado a partir de finales del año 2022, con la aparición de ChatGPT 3.5. Estas herramientas se pueden usar tanto a modo de asistente en el proceso de preparación de clases como para llevarlas al aula para trabajarlas con el alumnado. Aunque ahora asistimos a un proceso de debate sobre la conveniencia o no de su uso, parece que su implantación es incuestionable (García-Peñalvo, 2023; Hong, 2023). Así pues, se decidió que si la IAG ya estaba al alcance de muchos ciudadanos y parte de nuestro alumnado ya la conocía o había oído hablar de ella, lo mejor era llevarla al aula y poder formarlos en su uso. Por consiguiente, la presente investigación deriva de la implementación de una propuesta didáctica centrada en los procesos de enseñanza de escritura de textos expositivos propios del contexto académico en una comunidad bilingüe en la que coexisten dos lenguas cooficiales, catalán y castellano, en el grado de Maestro de Educación Infantil. Esta propuesta hace hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico (PC) en las diversas fases del proceso de escritura y, en especial, en el desarrollo de las estrategias para emplear la IAG, que aseguren un uso eficiente de las herramientas ChatGPT y Perplexity y que ayuden al maestro en formación a analizar críticamente los distintos borradores ofrecidos en respuesta a sus demandas.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio posee unas características que obligan a abordarlo desde un marco teórico interdisciplinar para poder dar cuenta de los diferentes objetivos que se pretenden alcanzar. En primer lugar, se presenta el enfoque didáctico en relación con la enseñanza de la escritura para poder entender cómo se aborda este proceso y sus diferentes fases. En segundo lugar, se presenta una aproximación al enfoque crítico promovido en los futuros maestros en el desarrollo de la tarea de escritura. Por último,

se contempla una aproximación al marco conceptual de la IAG, teniendo en cuenta los trabajos sobre su uso en la enseñanza de lenguas y, en concreto, su uso en la elaboración de textos académicos.

2.1 La enseñanza de la escritura

El desarrollo de la lengua escrita en el aula obliga a revisar las fases de las que consta dicho proceso. White y Arndt (1991) proponen, a partir de un borrador o idea previa, poner el foco en lo que se quiere comunicar, evaluarlo, generar ideas, y luego estructurarlas. Todo ello en un proceso constante de revisión del texto en cada una de las fases, como se ilustra en la Figura 1.

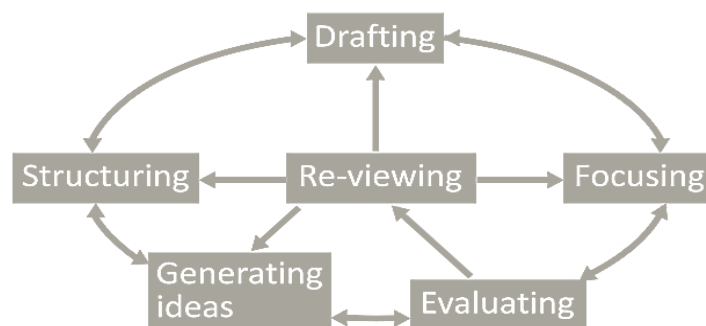


Figura 1. Modelo del proceso de escritura (White y Arndt, 1991, p. 4)

Esta perspectiva del tratamiento de la enseñanza de la escritura, que pone el foco en el proceso que lleva a cabo el alumnado y no solo en el resultado, ha arraigado fuertemente en la didáctica de la lengua escrita tal como puede apreciarse en las obras publicadas por Cassany (1995) o Cassany, Luna y Sanz (1994). Ello implica considerar tanto el contenido del texto como la situación comunicativa, la organización de la información y la estructura del género de texto, además de las secuencias típicas y los procedimientos de cita, como en el caso que nos ocupa, la enseñanza del texto expositivo académico (Álvarez & Ramírez, 2010; Yúfera, 2014, 2015). En consecuencia, las fases de documentación y de revisión del proceso de escritura se consideran de especial relevancia, ya que se necesita de una aproximación crítica para dichos procesos.

2.2 Enfoque crítico y procesos de escritura

La evaluación de la calidad de la información se consigue verificando la fiabilidad de las fuentes utilizadas. Algunos aspectos formales en cuanto a cómo evaluar la calidad de la información ya se trabajan desde la irrupción de la web 2.0 y el fácil acceso a Internet como espacio para buscar información. Así, Salvador et al. (1999) ya mencionaban cuestiones como la identificación del autor, el grado de autoridad en relación con el tema, su afiliación e información de contacto y la URL como aspectos centrales para verificar la fiabilidad de la información.

En el contexto de la formación de maestros, existen trabajos previos centrados en ese proceso de evaluación de la calidad de la información como el de Cuesta y Espitia (2020). Estas autoras estudian la competencia informacional, siguiendo a Martí (2007) y a Blasco y Durban (2011), entendida como todos los elementos incluidos en el proceso de recabar información, desde la identificación y localización hasta la evaluación y organización de dicha información, además de desarrollar la capacidad de emplearla de forma efectiva para resolver problemas o en los procesos de aprendizaje. Así, en estudios previos, se llega a la conclusión de que el desarrollo de la competencia informacional ha de discurrir en paralelo al desarrollo de la competencia discursiva. Además de poseer la destreza de escritura, hay que aprender a manejar la información que se selecciona y se incorpora a los textos. «[...] No se trata solo de encontrar información para analizarla críticamente: analizar críticamente implica saber qué información estamos manejando, de dónde procede, y cómo se presenta e introduce en el producto discursivo en el que la encontramos.» (Cuesta & Espitia, 2020, p. 95).

El proceso reflexivo no se limita a la fase de documentación, sino que este se ha de mantener también en todas las fases de la escritura. Por eso, el docente ha de propiciar que, durante el proceso de revisión, el alumnado desarrolle su PC. Paul y Elder (2005), en su guía para educadores, plantean que «By internalizing the competencies, students will become more self-directed, self-disciplined, self-monitored thinkers.» (Paul & Elder, 2005, p. 5) y para evaluar ese proceso establecen criterios que incorporan el razonamiento tales como:

- atender al propósito en torno al cual gira dicho proceso,
- la pregunta que lo inicia,
- la información que se aporta,
- la claridad de los conceptos clave que se manejan,
- los supuestos de partida,
- las posibles inferencias,
- la incorporación de otros puntos de vista y
- las posibles implicaciones de la postura asumida.

En ese proceso de desarrollo de su capacidad de PC, el alumnado ha de aprender a plantearse preguntas, no solo para recopilar y evaluar la información seleccionada, sino también para encontrar soluciones a las dudas planteadas. Ese proceso se convierte en el eje vertebrador de la fase de revisión de los textos.

En ese interés por indagar sobre el desarrollo del PC, tomamos las palabras de Hadley y Boon (2023). Así pues, consideramos que «[...] critical thinking (CT) is a teachable mental skill that enables a person to uncover the underlying beliefs and assumptions behind the messages they encounter during their daily lives» (Hadley & Boon, 2023, p. 1). Por ello, es necesario diseñar actividades que promuevan el desarrollo de esa habilidad mental, haciendo hincapié en «[...] the words of others, mentally assessing the validity of statements, and considering the potential ramifications of the conclusions» (Hadley & Boon, 2023, p. 1). Aunque estos autores se centran en desarrollar el pensamiento crítico (PC) en la enseñanza de lenguas extranjeras, sus propuestas son aplicables a otros contextos de enseñanza en los que conviven dos

lenguas y en los que muchas veces es difícil determinar cuál es la primera lengua aprendida o en cuál se posee una mayor competencia comunicativa.

Ese desarrollo se posibilita si el individuo toma conciencia real de lo que sabe y no sabe sobre el tema planteado y mantiene la mente abierta hacia la nueva información con una actitud de curiosidad, pero evitando tomar decisiones precipitadas en el proceso de aceptación de la nueva información hasta que llega el momento de poder reunir información suficiente sobre el tema en cuestión. Interesa, pues, ver qué dudas plantean los productos generados por la IAG al alumnado y cómo las explicitan en sus reflexiones.

2.3 La IAG en la educación de lenguas: retos y oportunidades

La inteligencia artificial generativa se refiere a los sistemas de inteligencia artificial diseñados para crear contenido nuevo y original a partir de modelos de lenguaje de gran tamaño (en inglés, *Large Language Models*), según los datos con los que se entrenan. Esto puede incluir la generación de texto, imágenes, vídeo, música, código e incluso modelos 3D (UNESCO, 2023). La IAG se vislumbra como un asistente personal para el aprendizaje de lenguas entre muchos otros usos significativos en educación.

Varios autores están empezando a analizar el potencial de las herramientas de IAG como asistentes en diversos procesos didácticos (Sabzalieva & Valentini, 2023; Zhu et al., 2023) y específicamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje de lenguas (Bonner et al., 2023; Kohnke et al., 2023; Mena et al., 2024; Pack & Maloney, 2023). En concreto, la bibliografía sobre el uso de ChatGPT como asistente para generar textos académicos (Fitria, 2023; Tseng & Warschauer, 2023) reconoce su potencial para ofrecer aportaciones, comentarios y retroalimentación como andamiaje en el proceso de elaboración de un texto y, al mismo tiempo, destacan diversos retos y contradicciones que se pueden generar (Barrett & Pack, 2023; Eke, 2023; Warschauer et al., 2023).

En este sentido, uno de los principales retos que plantea el uso de la IAG es la necesidad de contar con el desarrollo del PC y una alfabetización digital sólidos (Kelly et al., 2023). De esta forma, el alumnado que sepa analizar críticamente los resultados de la IAG estará en una posición más ventajosa para aprovechar el potencial de estas herramientas, usarlas de manera significativa, afrontar sus retos y evitar sus riesgos. No hay que olvidar que estos sistemas de IAG generan alucinaciones, entendidas como fenómenos en los que los LLM perciben patrones que son inexistentes, por lo que generan resultados incorrectos. Como comentan Voss et al. (2023, p. 522) «Verifying the accuracy of the generated content is still a very cumbersome process and requires sophisticated digital literacy skills. Students may not question, or revise text generated by a large language model, putting too much faith in these technologies». Por tanto, es clave que en el proceso de usar herramientas de IAG con nuestro alumnado se potencie y desarrolle su PC.

En esta línea de trabajo, Pujolà (2023) sugiere una aproximación didáctica denominada «las 3Cs» como estrategia para el desarrollo del PC en el alumnado a la hora de leer y aceptar las respuestas dadas por estas herramientas de IAG. La primera C se refiere a *comprobar* la información que aporta cuando ya se posee el conocimiento suficiente sobre el tema solicitado y se puede, por tanto, evaluar su veracidad o posibles sesgos. Al comprobar la información generada se puede continuar dialogando o pedirle correcciones en caso de información errónea para terminar obteniendo lo que se le había

pedido (González, Pujolà & Mena, 2024). Sin embargo, en el contexto de formación, el alumnado en muchas ocasiones no tiene ese conocimiento necesario que le ayude a formularse preguntas de manera crítica sobre la información aportada. Es precisamente en este contexto cuando el alumnado debe aplicar la segunda C, es decir, *contrastar* la veracidad de la información con otros recursos sobre el tema en cuestión. Por último, la tercera C se refiere a *cuestionar* la información con preguntas para analizar posibles sesgos, y, si fuera necesario, desestimar la información aportada y seguir dialogando con el *chatbot* para que aporte otras opciones diferentes o con otras perspectivas.

3. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es analizar qué estrategias de PC utilizan los maestros en formación inicial al usar dos herramientas de IAG, ChatGPT y Perplexity, durante el proceso de construcción del texto expositivo académico. Para alcanzar este objetivo se plantean los subobjetivos siguientes:

- a. Analizar las peticiones (*prompts*) iniciales en las dos herramientas y su finalidad para escribir un texto expositivo formal de calidad.
- b. Analizar las peticiones de seguimiento para la revisión de los borradores generados por ChatGPT.
- c. Analizar la reflexión sobre el uso de las herramientas de IAG para el desarrollo del PC en el proceso de escritura.

Los dos primeros objetivos están estrechamente relacionados con el proceso de escritura del texto, mientras que el tercero se centra en el proceso de reflexión tras la realización de la tarea. El PC es fundamental para el desarrollo de ambos procesos.

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de la investigación se adoptó una perspectiva de investigación cualitativa. Concretamente, se realizó un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) sobre el fenómeno de cómo abordar el desarrollo del PC del alumnado en el proceso de escritura con el uso de las herramientas de IAG. La finalidad de este tipo de estudio de caso es generar una comprensión de una cuestión compleja en su contexto real. Para finalizar, cabe destacar el carácter exploratorio y descriptivo de este estudio cuyo objetivo es realizar una primera aproximación al fenómeno.

4.1 El contexto educativo

Los participantes en el estudio son 26 maestros en formación inicial, 1 hombre y 25 mujeres, matriculados en la asignatura *Llengua castellana per a l'ensenyament*, perteneciente al primer año del Grado de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona. El repertorio lingüístico de los 26 participantes está constituido por el

castellano, el catalán y el inglés, tal y como se extrae de los portafolios digitales individuales realizados en la asignatura por dichos participantes. Cabe destacar que la docente de la asignatura que llevó a cabo la secuencia didáctica y la recogida de datos es también una de las investigadoras del estudio y que dichos datos fueron recogidos durante el segundo semestre del curso 2022-2023.

Esta asignatura tiene como objetivo que los maestros en formación inicial desarrollen competencias comunicativas para desenvolverse en la profesión docente. Entre las competencias específicas que se pretende alcanzar, en el plan docente de la asignatura se incluyen dos directamente relacionadas con el PC:

- a. Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de manera eficaz, crítica y creativa.
- b. Ejercer la crítica y la autocrítica emitiendo juicios razonados, y comprometerse ética, personal y profesionalmente. Estar motivado para mejorar la calidad.

En el contexto de esta asignatura, se dedica especial atención al desarrollo de habilidades y estrategias para desarrollar procesos de escritura (Cassany, 1999), con hincapié en el texto expositivo (Álvarez y Ramírez, 2010; Yúfera 2014, 2015). El foco de atención está en que el maestro en formación desarrolle estrategias para gestionar las diferentes fases del proceso de escritura: planificar y documentar el texto de acuerdo con la situación comunicativa, a partir de la consideración del tipo de texto, su objetivo comunicativo y su grado de formalidad y especialización; revisar el texto, a partir del análisis de los diferentes borradores y de su adecuación respecto a la situación comunicativa planteada; y reflexionar sobre el proceso de escritura, a partir del análisis de las diversas estrategias empleadas y sus implicaciones en los diferentes productos textuales obtenidos.

4.2 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica implementada en esta asignatura tenía como finalidad que los estudiantes elaboraran un texto expositivo propio del ámbito académico con la asistencia de las herramientas ChatGPT y Perplexity. Como los estudiantes no tienen experiencia en la escritura de este tipo de textos, se requería que este tuviese un carácter formal y que fuese elaborado a partir de un tema relacionado con el ámbito de la educación infantil seleccionado en el aula. Asimismo, como actividad evaluable, el texto debía cumplir algunos requisitos: tener una extensión máxima de 2 páginas y contener un mínimo de 3 referencias bibliográficas.

La elección de las herramientas de IAG ChatGPT y Perplexity estuvo motivada por su potencial facilitador para el proceso de escritura en un ámbito académico formal como es el contexto universitario. Se debe mencionar que el uso en español de estas herramientas en el momento de la realización del estudio es más limitado en términos de precisión en la generación de textos que el uso en sus versiones en inglés, como destacan Mena, González y Pujolà (2023) y Román Mendoza (2023).

- ChatGPT es una herramienta de IAG capaz de mantener una conversación en tiempo real de forma escrita o de forma oral. Se entiende como un

modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI que utiliza la tecnología de procesamiento del lenguaje natural para generar respuestas a las peticiones que se le formulan u ofrecer información a partir de los textos que se le proporcionan. Según la propia información que nos ofrece el *chatbot*, «es capaz de comprender y generar respuestas complejas y contextuales, gracias a su entrenamiento en una amplia gama de datos. Esto le permite mantener conversaciones más naturales y sofisticadas en comparación con otros *chatbots* tradicionales». En el momento del estudio, tenía dos versiones: 3.5, gratuita; y la 4.0, de pago, con más prestaciones y más actualizada. Para la implementación de la propuesta se usó la versión gratuita.

- Perplexity IA es otra herramienta de IAG que, además de actuar como un motor de búsqueda conversacional proporcionando respuestas en lenguaje natural, también ofrece información sobre sus fuentes. Se basa en un modelo lingüístico que combina las capacidades de GPT3 y GPT4, con la posibilidad de acceder a la información en tiempo real.

La secuencia tenía como objetivo que los maestros en formación no solo aprendieran a utilizar estas herramientas para construir un texto coherente, cohesionado y adecuado. Resultaba también fundamental que aprendieran a desarrollar su PC a lo largo de todo el proceso de escritura y a reflexionar sobre las implicaciones que tiene integrar estas herramientas en dicho proceso. Para ello, los maestros en formación ya habían recibido una instrucción previa sobre las características del texto expositivo en el ámbito académico, a partir del análisis de ejemplos textuales diversos (artículos académicos, blogs de divulgación educativa, fragmentos de manuales y enciclopedias) y de la elaboración de textos expositivos breves sin asistencia de las IAG.

La secuencia didáctica se distribuyó en 5 sesiones de dos horas cada una, en las que se abordaron los siguientes objetivos, contenidos y actividades:

1. Sesión 1: planificar el texto expositivo a partir del *input* proporcionado en el aula, así como las peticiones iniciales para ChatGPT y/o Perplexity.
2. Sesión 2: analizar el producto generado por las herramientas de IAG e identificar los posibles desajustes entre dicho borrador y la planificación textual inicial.
3. Sesión 3: elaborar las peticiones necesarias para mejorar tanto la calidad textual como la de la información utilizada para documentarlo, a partir de la retroalimentación proporcionada en el aula por parte de la docente.
4. Sesión 4: reflexionar sobre el proceso de escritura desarrollado alrededor del texto y sobre las distintas implicaciones del uso de las herramientas de IAG en dicho proceso y en el propio proceso de aprendizaje.

Durante la secuencia, los maestros en formación recibieron *input* específico sobre el funcionamiento básico de las herramientas de IAG y sobre cómo elaborar una petición inicial para la escritura de un borrador con ChatGPT (Mena, González y Pujolà, 2023),

como se muestra en la Figura 2. Los 5 pasos ayudan a obtener una respuesta inicial concreta y permiten contrastar si realmente la respuesta los cumple.

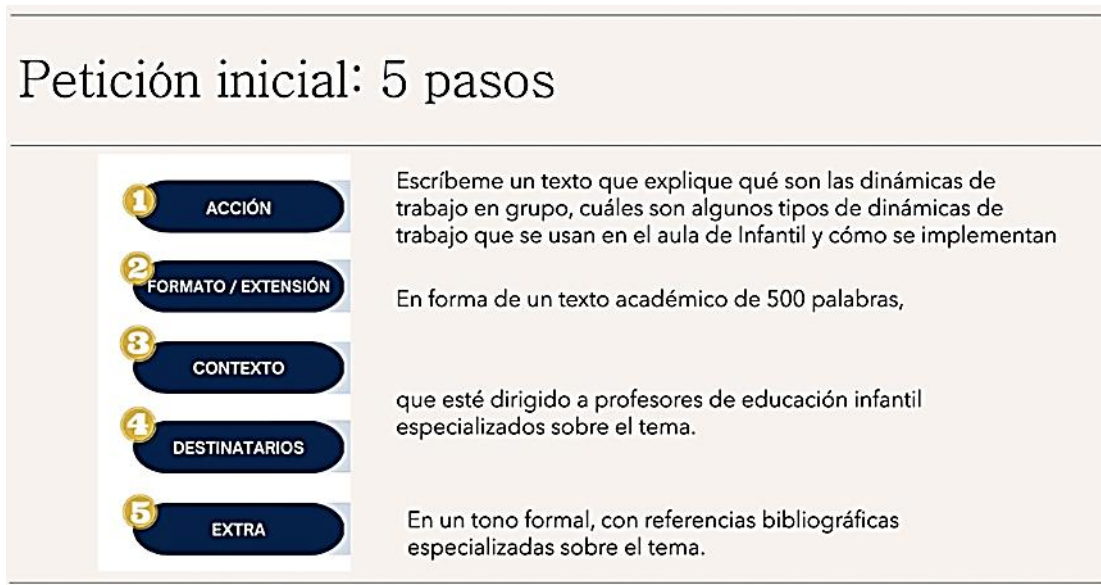


Figura 2. Diapositiva del material de presentación de la petición inicial en 5 pasos

Más allá de este *input* inicial, fueron también proporcionadas diversas herramientas de ayuda para canalizar el proceso reflexivo sobre los borradores elaborados. Para orientar esa reflexión, se les proporcionó a los alumnos las preguntas guía que se presentan a continuación y la lista de chequeo incluida en los Anexos (p. 27):

- ¿Se ajusta el borrador generado por ChatGPT a las diferentes preguntas de la lista?
- ¿En qué aspectos identificas una carencia o un aspecto no cumplido?
- ¿Qué se debe hacer para solucionar estos problemas?
- ¿Qué directrices debes darle a la IAG para que los solucione?

Además, la docente proporcionó retroalimentación específica en el aula, de tipo directivo y sugestivo, sobre los borradores que los maestros en formación iban realizando con la ayuda de las herramientas de IAG en cada momento del proceso, como muestra la Figura 3. Esta retroalimentación se centró en aspectos lingüístico-discursivos y en aspectos relacionados con la adecuación de las fuentes de información utilizadas.

Los cuentos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de los niños en edad preescolar. A través de las historias, los niños entran en contacto con diferentes realidades, personajes y situaciones, lo que estimula su imaginación y creatividad. Además, los cuentos promueven el lenguaje oral y la comprensión auditiva, ya que los niños se ven expuestos a un amplio vocabulario y estructuras gramaticales, desarrollando así su capacidad lingüística.

Asimismo, los cuentos favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas. Durante la lectura, los niños deben prestar atención, recordar detalles y seguir una secuencia narrativa, lo que estimula su memoria y concentración. Además, los cuentos ofrecen oportunidades para que los niños identifiquen y resuelvan problemas, desarrollando así su pensamiento crítico y habilidades de razonamiento.

Además, los cuentos fomentan la adquisición de valores y actitudes positivas. A través de las historias, los niños aprenden sobre la importancia de la amistad, el respeto, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos. Los cuentos transmiten mensajes morales de forma sutil y atractiva, generando reflexiones y debates que contribuyen a la formación de una ética infantil.



Azahara Cuesta Garcia

Repetición de conectores: dificulta que el lector capte la relación entre los párrafos y la idea central del texto.

17/5/23 0:53

Figura 3. Ejemplo de retroalimentación sobre la revisión de un borrador generado con ChatGPT

4.3 Corpus y análisis de los datos

El corpus de datos está constituido por 26 textos expositivos, 74 borradores de proceso y 26 reflexiones sobre el proceso de escritura procedentes de los portafolios digitales de los alumnos. Además, fueron también recogidas las transcripciones de los historiales de *prompts* o peticiones realizadas por cada participante a las herramientas empleadas para construir el texto.

Para el análisis se siguió una metodología cualitativa de análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2018). De acuerdo con los objetivos del estudio, se ha seguido el procedimiento de codificación manual y análisis de los datos descrito a continuación. En primer lugar, el análisis se ha centrado en la caracterización de la petición inicial realizada para comenzar el proceso de escritura en los borradores de los textos. En concreto, se ha codificado el tipo de información que los participantes han proporcionado a la herramienta para dar las primeras instrucciones, así como su correspondencia con los 5 pasos planteados como input en la secuencia didáctica para obtener una primera versión adecuada a las necesidades comunicativas. En segundo lugar, se ha analizado la progresión de la elaboración del texto en los diversos borradores obtenidos en el proceso de escritura. En particular, se han codificado la cantidad de peticiones de seguimiento realizadas por los participantes y sus objetivos: las peticiones realizadas para garantizar la calidad textual y las realizadas para asegurar la veracidad y la adecuación de la información utilizada en la construcción del texto. Asimismo, se ha analizado si los cambios textuales introducidos por las herramientas de IAG se corresponden con las indicaciones planteadas por los autores en las peticiones de seguimiento. Para finalizar, se han analizado las reflexiones de los participantes sobre las implicaciones del uso de las herramientas de IAG en el proceso de escritura. En particular, se han codificado los aspectos que los participantes han experimentado y explicitado en sus reflexiones como usos de la IAG que han facilitado o dificultado la

elaboración del texto; así como los aspectos en los que los participantes han detectado una posible utilidad para la propia competencia comunicativa, el proceso formativo o la futura práctica docente.

El proceso de análisis que se ha llevado a cabo ha seguido las diferentes fases de codificación inductiva (Schreier, 2012):

- a. Una fase de codificación inicial, que fue llevada a cabo por dos autores del estudio. En esta fase de primera aproximación a los datos se codificaron el tipo de peticiones realizadas a las herramientas de IAG, las respuestas de las herramientas y las reflexiones de los participantes.
- b. Una segunda fase de codificación, realizada por el tercer autor del estudio. Este codificó los textos resaltando y comentando elementos de los datos, identificando de forma independiente los patrones que surgían del examen exhaustivo del conjunto de datos.
- c. Una tercera fase de construcción de consenso entre los tres codificadores. En esta fase, se consensuaron los códigos empleados y los resultados del análisis.
- d. Tras el análisis de los datos, para facilitar su presentación, se decidió clasificar estos en tres tendencias a partir del número de peticiones de seguimiento, que fueron utilizadas para evidenciar el proceso de escritura del alumnado.

5. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los datos relacionados con el uso de las herramientas de IAG durante el proceso de escritura, específicamente los que giran en torno a las peticiones realizadas por los alumnos. A continuación, se analizan los ejemplos más representativos de cada una de las tendencias halladas junto con sus respectivas reflexiones sobre el proceso de escritura.

El análisis de los datos ha mostrado diversas tendencias respecto a cómo los maestros en formación han integrado las herramientas ChatGPT y Perplexity para cumplir con la tarea de escritura planteada. En particular, el número y el tipo de peticiones que se han implementado para obtener el texto definitivo parecen ser elementos caracterizadores de estas tendencias observadas en los procesos de escritura.

Como se observa en la Tabla 1, la distinción entre las tres tendencias estriba en el número de peticiones de seguimiento proporcionados a la herramienta una vez realizada la petición inicial para construir el texto. La tendencia más numerosa es la de los procesos de escritura en los que los autores han implementado una petición inicial y entre 1 y 3 peticiones de seguimiento (N=12). En menor medida, los maestros en formación han elaborado su texto a partir de una petición inicial y más de 3 peticiones de seguimiento (N=9), mientras que la tendencia menos frecuente ha sido la de los procesos de escritura en los que solamente se ha contemplado una petición inicial, sin implementación de peticiones de seguimiento (N=5).

Tendencias	Participantes
1. Solo petición inicial, sin peticiones de seguimiento	6, 10, 17, 25, 26 (N=5)
2. Petición inicial y peticiones de seguimiento (1-3)	1, 2, 3, 4, 5, 7, 16, 18, 20, 24, 15, 9 (N=12)
3. Petición inicial y peticiones de seguimiento (+3)	8, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 22, 23 (N=9)

Tabla 1. Tendencias en el proceso de escritura con herramientas IAG: uso de peticiones

Las diferencias individuales en la forma de integrar la IAG en el proceso de escritura también se observan en el tipo de herramientas seleccionadas para realizar la tarea. 20 de los 26 participantes han utilizado exclusivamente la herramienta ChatGPT para escribir el texto, mientras que únicamente 6 de ellos han utilizado de manera combinada las herramientas ChatGPT y Perplexity.

En los siguientes subapartados se describen con más detalle los resultados del análisis a partir de las tendencias observadas. Para ello, cada tendencia se ejemplifica tomando como referencia las evidencias de uno de los participantes adscritos a ella.

5.1 Tendencia 1: Construcción del texto con una sola petición

En primer lugar, comenzamos presentando cómo se ha llevado a cabo el proceso de escritura con una sola petición inicial, sin peticiones de seguimiento. Todos los participantes adscritos a esta tendencia han realizado una única petición inicial para construir su texto definitivo y no han proporcionado ninguna petición de seguimiento a la herramienta. En todos los casos, los participantes han tomado como satisfactoria la versión del texto proporcionada por la herramienta y no han realizado ninguna modificación sobre dicho texto, a excepción del caso de la participante 6, en el que sí se han introducido algunas correcciones de forma manual al texto proporcionado por la IAG.

Para ilustrar esta tendencia observada en el proceso de 5 de los 26 participantes, nos centramos en la participante 26. La figura 4 muestra fragmentos de las evidencias del proceso de escritura de dicha participante.

Petición inicial	Fragmento inicial del texto generado
Hazme un texto expositivo sobre los beneficios que tienen los cuentos en Educación Infantil de 300 palabras y con referencias bibliográficas.	<p>"Los cuentos desempeñan un papel crucial en la educación infantil, ofreciendo una amplia gama de beneficios para el desarrollo de los niños. A través de la narración de historias, los niños adquieren habilidades lingüísticas, estimulan su imaginación y creatividad, y desarrollan habilidades cognitivas. A continuación, se explorarán estos beneficios en detalle, respaldados por referencias bibliográficas relevantes.</p> <p>En primer lugar, los cuentos son una herramienta eficaz para el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación en los niños. Al escuchar y participar en la narración de historias, los niños son expuestos a una variedad de palabras, estructuras y vocabulario, lo que mejora su competencia lingüística (Nikolajeva & Scott, 2013). Según Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini (1995), los niños que participan regularmente en actividades de cuentos tienen un vocabulario más amplio y mejores habilidades de narración que aquellos que no lo hacen."</p>

Figura 4. Participante 26: Petición inicial y fragmento de texto resultante

Como se puede advertir, la petición inicial utilizada por la participante contiene indicaciones sobre la actividad que la herramienta debe ejecutar ("hazme un texto expositivo"), la concreción del tema ("sobre los beneficios que tienen los cuentos en Educación Infantil"), la extensión ("300 palabras") y la información complementaria ("con referencias bibliográficas"). Sin embargo, observamos que hay aspectos no abordados en dicha petición inicial, como son la información sobre el contexto y los destinatarios del texto. Asimismo, en la formulación de la petición inicial se contradice el tipo de texto solicitado ("texto expositivo") y la forma en la que se pide concretar el tema del texto, más cercano al desarrollado en las secuencias argumentativas ("sobre los beneficios"). En consecuencia, el texto generado por ChatGPT (ver Figura 4), resulta ser inadecuado en relación con el objetivo comunicativo requerido en la tarea, que es responder a una pregunta de conocimiento y no convencer al lector sobre sus beneficios de uso.

El hecho de que la participante no haya planteado peticiones de seguimiento del texto más allá de su demanda inicial parece apuntar a dos posibilidades: que no se haya realizado una revisión crítica del texto generado por ChatGPT y de su adecuación a los objetivos considerados en la planificación inicial, o que la participante no sea consciente de las diferencias entre los objetivos comunicativos propios de los textos expositivos frente a los del texto argumentativo.

5.2 Tendencia 2: Construcción del texto con entre 1 y 3 peticiones de seguimiento

En este subapartado se expone cómo se ha desarrollado el proceso de escritura realizando entre 1 y 3 peticiones de seguimiento. Por lo general, los participantes adscritos a esta tendencia han dirigido las peticiones de seguimiento a introducir

mejoras que afectan al texto de manera global. En la mayoría de los casos, las peticiones se orientan a fundamentar las ideas expuestas en el texto inicial con citas a referencias bibliográficas en formato APA, a añadir referencias bibliográficas especializadas sobre el tema acotado en la petición inicial y a resolver problemas de coherencia y cohesión textual, tales como la reiteración de palabras y la ausencia de clarificaciones.

Para ejemplificar el proceso llevado a cabo por 12 de los 26 participantes, nos centramos en la participante 24. La figura 5 muestra fragmentos de las evidencias del proceso de escritura de dicha participante, en los que se muestra su petición inicial. Como se puede apreciar, esta petición cuenta con menos indicaciones que la analizada en el caso de la participante 26: únicamente se especifica la actividad (“Hazme un texto expositivo”) y la concreción sobre el tema (“el uso de cuentos y otras narrativas en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación en educación infantil”), de manera que quedan sin incluirse instrucciones sobre el formato, la extensión o los destinatarios del texto.

Petición inicial	Fragmento inicial del texto generado
Hazme un texto expositivo sobre: El uso de cuentos y otras narrativas en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación en educación infantil	<p>“El uso de cuentos y otras narrativas en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación en educación infantil es una estrategia pedagógica efectiva y altamente beneficiosa. Los cuentos son una poderosa herramienta que fomenta el desarrollo del lenguaje oral, la comprensión, la imaginación y la capacidad de comunicación de los niños pequeños. A través de las historias, los niños pueden explorar un mundo de fantasía y descubrir nuevas palabras, ideas y emociones.</p> <p>El lenguaje es una habilidad fundamental que los niños deben desarrollar durante los primeros años de vida. Es la base de la comunicación y el medio a través del cual los niños expresan sus necesidades, emociones y pensamientos. Los cuentos ofrecen una forma lúdica y atractiva de enseñar el lenguaje, ya que los niños se sienten atraídos por las historias y personajes fascinantes.”</p>

Figura 5. Participante 24: petición inicial y fragmento de texto resultante

Como vemos en el ejemplo (1), las peticiones de seguimiento planteadas por la participante 24 muestran que se ha llevado a cabo una revisión del borrador inicial generado por ChatGPT, de manera que las nuevas demandas amplían las indicaciones planteadas a la herramienta en la petición inicial.

- (1) Petición de seguimiento 1: “Introduce algún ejemplo en el texto”
- Petición de seguimiento 2: “Evita las repeticiones innecesarias”
- Petición de seguimiento 3: “Relaciona los párrafos que hay con la idea principal del texto” (Participante 24).

Las peticiones de seguimiento 1, 2 y 3 muestran que la participante ha sido capaz de identificar algunos problemas relacionados con la calidad textual del borrador inicial generado por la herramienta, tales como la presencia de repeticiones léxicas (la palabra

“lenguaje”), la ausencia de concreción y ejemplificación en la exposición de ideas y las carencias respecto a la coherencia textual y la relación entre los diferentes párrafos con la idea central del texto. En definitiva, las peticiones de seguimiento pretenden garantizar la calidad textual, pero no observamos que en ninguna se busque revisar la adecuación o la veracidad de las fuentes de información empleadas para elaborar el texto.

En el ejemplo a continuación (2), podemos ver un fragmento del borrador de texto proporcionado por ChatGPT tras plantear las peticiones de seguimiento. En este fragmento observamos que se logran solucionar algunos de los problemas revisados.

- (2) El uso de cuentos y otras narrativas en el aprendizaje del **lenguaje** y la comunicación en educación infantil es una estrategia pedagógica altamente efectiva y beneficiosa. Estas herramientas proporcionan a los niños una oportunidad única para explorar y desarrollar su **lenguaje** oral, comprensión, imaginación y capacidad de comunicación. A través de las historias, los niños pueden sumergirse en un mundo de fantasía, descubrir nuevas palabras, ideas y emociones.

El **lenguaje** es una habilidad fundamental que los niños deben desarrollar durante los primeros años de vida, siendo la base de la comunicación y el medio a través del cual expresan sus necesidades, emociones y pensamientos. Los cuentos ofrecen una forma lúdica y atractiva de enseñar el **lenguaje**, capturando la atención de los niños a través de personajes y tramas fascinantes.

Un ejemplo de cómo se puede utilizar un cuento para fomentar el aprendizaje del **lenguaje** y la comunicación en educación infantil es la historia de "La tortuga y la liebre". Este cuento clásico enseña lecciones sobre el valor del esfuerzo y la perseverancia. Durante la lectura, los niños aprenden nuevas palabras relacionadas con animales, acciones y emociones, además de practicar la comprensión al seguir el desarrollo de la historia. (Participante 24)

Como se refleja en el pasaje, parecen haberse solucionado los problemas de coherencia señalados y se introduce una ejemplificación. Sin embargo, vemos que la repetición léxica mencionada anteriormente persiste en este nuevo texto generado por las herramientas. En este sentido, se observa que las sucesivas peticiones ampliaron progresivamente las especificaciones necesarias para mejorar la calidad del texto. Cada petición de seguimiento parece haberse focalizado en un problema no abordado por la herramienta en el borrador inicial, pero no parece haberse destinado a revisar si la herramienta logra efectivamente solucionarlos en los nuevos borradores que se han ido generando. En este sentido, podemos decir que las peticiones de seguimiento amplían sucesivamente la especificación de la petición inicial para elaborar el texto, pero no parecen recoger o revisar los problemas no resueltos en cada borrador de manera sistemática.

5.3 Tendencia 3: Construcción del texto con más de 3 peticiones de seguimiento

A continuación, se ilustra cómo se ha llevado a cabo el proceso de escritura realizando más de 3 peticiones al ChatGPT. Los participantes adscritos a esta tendencia, por lo general, han orientado las peticiones de seguimiento a incorporar mejoras que afectan a párrafos específicos del texto y al texto desde el punto de vista global. Estas modificaciones se han orientado mayoritariamente a precisar el planteamiento del tema y añadir referencias bibliográficas adecuadas a este replanteamiento temático más acotado del texto inicial. Asimismo, se han focalizado en resolver problemas textuales identificados en las distintas partes del texto, como en los párrafos de resumen, de introducción, de definición o de conclusión.

A modo de ejemplo de esta tendencia que plantearon los 9 maestros en formación seguiremos a la participante 13. A diferencia de lo observado en las evidencias de las participantes en las tendencias anteriores, la participante 13 ha combinado las dos herramientas, ChatGPT y Perplexity, y ha elaborado dos peticiones iniciales para poder construir una primera versión del texto que fuese satisfactoria.

En la figura 6, se observa cómo, antes de realizar una demanda a la herramienta ChatGPT, la participante 13 acude a Perplexity para realizar una primera búsqueda de fuentes bibliográficas específicas relacionadas con el tema deseado. Vemos, pues, que esta petición inicial tiene como finalidad buscar información concreta. A partir de la demanda se han analizado previamente las fuentes de información empleadas por Perplexity para seleccionar las fuentes más adecuadas según la planificación inicial del texto y garantizar su veracidad, como indican las marcas de la figura 6.

Petición inicial en Perplexity	Respuesta de Perplexity
Búscame referencias bibliográficas sobre el uso de diferentes lenguas durante el proceso educativo.	Aquí te presento algunas referencias bibliográficas que encontré sobre el uso de diferentes lenguas durante el proceso educativo: 1. "La lengua como instrumento de aprendizaje escolar" <u>1</u> 2. "La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela" <u>2</u> 3. "Enseñanza/Aprendizaje de una lengua extranjera" <u>3</u> 4. "Las investigaciones demuestran que la utilización de más de una lengua en el proceso educativo es beneficiosa" <u>4</u> 5. "Por qué la educación en la lengua materna es esencial" <u>5</u> 6. "La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua" <u>6</u>

Figura 6. Participante 13: petición inicial y respuesta resultante en Perplexity

La figura 7 muestra un segundo paso en la elaboración del borrador inicial del texto de la participante 13: la petición planteada a la herramienta ChatGPT. Como se puede apreciar, la petición inicial da indicaciones específicas sobre la actividad que la herramienta debe realizar ("escribe un texto expositivo"), la concreción del tema ("sobre el uso de diferentes lenguas en el proceso de educación"), el ámbito o contexto ("de tipo académico") o la extensión ("de unas 500 palabras").

Petición inicial en ChatGPT
<p>Escribe un texto expositivo de tipo académico de unas 500 palabras sobre el uso de diferentes lenguas en el proceso de educación.</p> <p>Debe estar escrito en un tono formal y objetivo, ya que se trata de un texto expositivo.</p> <p>Además, debe de estar basado en las siguientes referencias bibliográficas: Girón, A. (2006). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar [Archivo PDF]. https://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf y Revista electrónica de estudios filológicos. (2017). Enseñanza/Aprendizaje de una lengua extranjera. https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm .</p> <p>Toda la información que se extraiga de estas referencias debe de aparecer citada con normativa APA.</p>

Figura 7. Participante 13: petición inicial en ChatGPT

No obstante, a diferencia de lo observado en las peticiones iniciales planteadas en los casos anteriores, la participante 13 añade indicaciones complementarias orientadas a concretar el resultado deseado: requiere que el texto mantenga “el tono formal y objetivo propio de los textos expositivos”, que esté basado en la información derivada de las dos fuentes seleccionadas previamente tras la búsqueda en Perplexity y que las citas y referencias sean incorporadas de acuerdo con el formato APA. En definitiva, las indicaciones requeridas en esta petición inicial no están desvinculadas de la demanda realizada anteriormente en Perplexity: la participante recoge los resultados, los analiza y los toma como referencia para ampliar sus indicaciones en la petición inicial con ChatGPT.

Como se observa en el ejemplo (3), las peticiones de seguimiento planteadas tras la obtención del borrador inicial tienen como finalidad revisar la calidad del texto. El objetivo de estas es evitar la repetición de palabras y elaborar un resumen que sintetice el contenido global del texto.

- (3) Petición de seguimiento 1: “Muchas gracias, el texto está muy bien, pero se repite demasiado “lenguas extranjeras: “utiliza sinónimos”
Petición de seguimiento 2: “Ahora se repite demasiado idiomas extranjeros”
Petición de seguimiento 3: “Alterna el uso de “idiomas extranjeros” con “lenguas extranjeras”, gracias.” Petición de seguimiento 4: “Muchas gracias, ahora haz un resumen de siete líneas del anterior texto” (Participante 13)

En el caso de estas peticiones de seguimiento, se puede observar cómo la participante explicita a ChatGPT las carencias identificadas en el borrador proporcionado en cada momento. A partir de ellas, la participante va especificando una nueva instrucción en cada caso. En este sentido, estas indicaciones no solo amplían las demandas realizadas en la petición inicial, sino que parecen poner de manifiesto una revisión sistemática de los resultados que ChatGPT le va proporcionando en cada borrador.

En el ejemplo (4), se presenta el fragmento inicial del texto resultante de las peticiones de seguimiento 1, 2, 3 y 4. Como se puede observar, la incorporación del resumen y de las citas a las fuentes bibliográficas se han realizado satisfactoriamente, aunque las indicaciones proporcionadas por la participante 13 no acaban de resolver el problema de las repeticiones léxicas.

(4) Resumen:

En el proceso educativo, tanto el **idioma materno** como el aprendizaje de **lenguas extranjeras** desempeñan un papel crucial. El idioma materno proporciona las bases para la construcción del conocimiento y la participación activa en la cultura. Por otro lado, el aprendizaje de **lenguas extranjeras** promueve la comunicación intercultural y la apertura a nuevas perspectivas. Se busca fomentar la competencia comunicativa en **lenguas extranjeras** a través de enfoques pedagógicos que promueven la participación activa de los estudiantes (...)

El uso de diferentes **idiomas** en el proceso educativo es un tema de gran relevancia y ha sido objeto de estudio en diversos campos académicos. En este texto expositivo, analizaremos la importancia de la **lengua** como herramienta de aprendizaje escolar y exploraremos el proceso de enseñanza y aprendizaje de **lenguas extranjeras**, basándonos en las siguientes referencias bibliográficas: Girón (2006) en su artículo "La lengua como instrumento de aprendizaje escolar" y la Revista electrónica de estudios filológicos (2017) en su artículo "Enseñanza/Aprendizaje de una lengua extranjera". (Participante 13)

5.4 Reflexiones sobre los procesos de escritura con las herramientas IAG

El análisis de las reflexiones de los 26 participantes muestra que los alumnos adscritos a las tres tendencias descritas en los subapartados anteriores (5.1, 5.2 y 5.3) presentan también diferencias respecto a cómo estos se han aproximado desde el punto de vista metacognitivo a la experiencia de aprendizaje. En particular, los elementos que caracterizan estas tendencias en las reflexiones son

- el tipo de explicitación y concreción de los aprendizajes que se pone de manifiesto en dichas reflexiones y
- los temas abordados en la reflexión en torno a las implicaciones de la IAG en el proceso de escritura.

La Tabla 2 ilustra de manera global en qué consisten estas diferencias observadas en las reflexiones de los participantes de las distintas tendencias.

Tendencias de uso de IAG	Explicitación y concreción de las reflexiones	Temas abordados en las reflexiones
<p>Tendencia 1: Una sola petición inicial (N=5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones escuetas, con expresiones vagas o poco específicas para describir las experiencias. • No se explican los procedimientos que se han seguido para elaborar el texto. • Se observan dificultades para explicar qué ha ocurrido o qué se ha prendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • El texto resultante de la petición inicial se considera coherente, cohesionado y apropiado. • El texto resultante de la petición inicial está mejor desarrollado que el que el que se hubiese obtenido sin la herramienta. • Se considera difícil identificar si hay expresiones inadecuadas en el texto resultante de la petición inicial a causa de la formalidad del lenguaje utilizado por las IAG.
<p>Tendencia 2: Petición inicial, 1-3 peticiones de seguimiento (N=12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones breves, con expresiones más concretas para describir las experiencias. • Se explican los propios procedimientos que se han seguido a la hora de usar las herramientas. • Se explican de manera clara las dificultades y facilidades experimentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El texto resultante de la petición inicial no corresponde totalmente con el texto esperado por el autor. • Se identifican algunos problemas de calidad textual cometidos por las IAG que requieren ajustes. Ej.: abuso de la repetición de palabras, no se concreta el tema de manera satisfactoria, problemas de coherencia o cohesión, falta de ejemplificación.
<p>Tendencia 3: Petición inicial, +3 peticiones de seguimiento (N=9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones breves, con expresiones más concretas para describir las experiencias. • Se explican con detalle los procedimientos que se han seguido y se analiza su relación con los resultados obtenidos y las dificultades y facilidades experimentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El texto resultante de la petición inicial no corresponde totalmente con el texto esperado por el autor. • Se identifican muchos problemas de calidad textual cometidos por las IAG que requieren ajustes. Ej.: abuso de la repetición de palabras, problemas de coherencia y cohesión. • Se identifican algunos problemas de adecuación del texto al ámbito académico. Ej.: fuentes bibliográficas no relevantes para el tema del texto, problemas relacionados con la formalidad del texto.

Tabla 2. Características de las reflexiones de los participantes de las tres tendencias

Para ilustrar el alcance de las reflexiones realizadas por las participantes de las diferentes tendencias de escritura con las IAG, presentamos, a continuación, algunos fragmentos de las participantes 26 (tendencia 1), 24 (tendencia 2) y 13 (tendencia 3).

El ejemplo a continuación (5) muestra las reflexiones de la participante 26, perteneciente al grupo de alumnos que realizó el texto a partir de una sola petición inicial, sin peticiones de seguimiento. Como se puede advertir, las dificultades de la

participante a la hora de tomar conciencia del aprendizaje específico derivado de la tarea parecen quedar subrayadas.

- (5) El texto expositivo sobre el uso de cuentos y otras narrativas en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación en educación infantil me ha llevado a reflexionar sobre la importancia y los beneficios que estos recursos tienen para los niños en su proceso de desarrollo lingüístico y comunicativo. Una de las reflexiones que me surgen es que los cuentos y las narrativas ofrecen a los niños un entorno estimulante y significativo para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Al escuchar y participar en la narración de historias, los niños tienen la oportunidad de ampliar su vocabulario, mejorar su comprensión del lenguaje y adquirir una mayor fluidez verbal. (Participante 26)

Al reflexionar sobre la actividad, la participante no es capaz de explicitar las peculiaridades de su propia experiencia de escritura con la herramienta: no identifica dificultades ni explica estrategias para su resolución, de manera que no llega a profundizar en las implicaciones que el uso de las herramientas de IAG puede tener en sus futuros procesos de escritura o en su formación. El fragmento pone de manifiesto que la participante únicamente sintetiza o parafrasea el contenido del texto generado por la herramienta.

A diferencia de lo que ocurre en el caso de la participante 26, las reflexiones de la participante 24, perteneciente al grupo de alumnos que escribieron el texto realizando entre 1 y 3 peticiones de seguimiento, muestran cierta toma de conciencia sobre las dificultades e implicaciones del uso de ChatGPT en la realización de esta tarea. Como vemos en el ejemplo (6), la participante revela las dificultades y facilidades encontradas al redactar el texto. Por un lado, señala la dificultad de ChatGPT para identificar y abordar los problemas de coherencia entre los diferentes párrafos en el texto y las inadecuaciones encontradas a la hora de cumplir con las instrucciones planteadas. Además, por otro lado, la participante subraya el papel que la herramienta ha tenido en la fase de generación de ideas y en los estadios iniciales de la escritura del texto.

- (6) "(...) cuando pedía que me pusiera un ejemplo en un párrafo y me los ponía en todos o cuando pedía que cambiara alguna estructura"
"Hay ideas que a mí no se me hubiesen ocurrido o no sabría como expresarlas y gracias a lo que me ponía en estas IA he podido hacerlo (...). ChatGPT se puede utilizar para que te diga ideas sobre algo que en ese momento no se te ocurran o no sepas, o también cuando te encuentres en blanco para empezar a escribir alguna cosa." (Participante 24)

Para finalizar, presentamos el alcance de las reflexiones de la participante 13, perteneciente al grupo de las personas que escribieron el texto con más de 3 peticiones de seguimiento. Como se señala en el ejemplo (7), la participante ha podido identificar los obstáculos derivados del uso de la herramienta para conseguir un texto adecuado que cumpla con los criterios de formalidad y especialización propios de la tarea planteada.

- (8) El desajuste que me ha costado más detectar ha sido comprobar que la adecuación del texto era la adecuada para un trabajo académico. Es decir, si el vocabulario utilizado era preciso, si se evitan las palabras poco específicas, las repeticiones de palabras, etc. (...) Es muy importante descartar todas aquellas referencias que no se ajusten al texto y quedarte solo con las que realmente sean útiles. (...) Me he quedado con 2 referencias y he desestimado 4 porque no acababan de encajar con el tema. (Participante 13)

Como vemos en el fragmento, la participante 13 parece haber tomado conciencia sobre la importancia de revisar críticamente las fuentes de información que fundamentarán el texto desde la petición inicial al leer y descartar las que no se ajustan a sus objetivos, así como la relación que este paso tiene con el logro de la adecuación textual y de la calidad del resultado final. Al hilo de esta reflexión, la participante 13 evalúa y justifica el propio procedimiento llevado a cabo en las fases iniciales del texto con ChatGPT y Perplexity.

Cabe destacar también cómo la participante 13 subraya en sus reflexiones el papel de las herramientas de IAG como facilitadoras en el proceso de escritura. En este sentido, como se muestra en el ejemplo (8), la participante es capaz de identificar en qué aspectos ha sido útil para ella el uso de ChatGPT y Perplexity, y cómo estas herramientas le han permitido conectar con los aprendizajes de la asignatura, a diferencia de lo observado en los casos de las participantes anteriores.

- (9) Utilizar ChatGPT y *Perplexity* para la elaboración de mi texto expositivo me ha sido de gran ayuda porque a partir de observar como el chat redactaba he aprovechado para mejorar mis técnicas de redacción. Además, después de que el texto se generase yo debía buscar aspectos de mejora y durante este proceso podía repasar todos los conceptos del texto expositivo que anteriormente habíamos trabajado en clase. (Participante 13)

La participante destaca como significativo el aprendizaje de procedimientos de escritura a partir de la lectura crítica de los textos generados por ChatGPT. En esta línea, parece subrayar que es el propio ejercicio de lectura activa y revisión de los textos lo que le ha permitido vincular los conceptos aprendidos en la asignatura con su aplicación a los textos concretos.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Desde finales del siglo pasado los expertos en expresión escrita insisten en la necesidad de trabajar sobre el proceso para que los escritores noveles puedan desarrollar esta destreza y no solo dar retroalimentación sobre los productos finales (Cassany, 1995; White y Arndt, 1991; Cassany, Luna y Sanz, 1994), insistiendo especialmente en cuestiones como la adecuación a la situación comunicativa, la organización de la información o los procedimientos de cita (Álvarez y Ramírez, 2010; Yúfera, 2014, 2015). Sin embargo, tal como se aprecia en los datos recogidos, el alumnado universitario aún no ha resuelto esas cuestiones, por lo que muchas de las peticiones que este hace a las

herramientas de IAG se centran, mayoritariamente, en cuestiones relacionadas con la revisión de la calidad textual.

Lo mismo puede afirmarse en relación con la lectura crítica de las fuentes de información usadas por los informantes para la elaboración de su texto: estos parecen no tener en cuenta las recomendaciones de Salvador et al. (1999) o Cuesta y Espitia (2020). Nuestro alumnado, durante la fase de documentación del proceso de escritura, no cuestiona la calidad de la información encontrada ni su fiabilidad, es por ello por lo que no recurre a la posibilidad del uso de ChatGPT o Perplexity para contrastar su veracidad. Todo ello parece derivado de la ausencia de estrategias, como la formulación de preguntas que muestren duda o posibles incertidumbres en relación con las ideas extraídas de los documentos consultados en el proceso de documentación. Parece que esas dudas tampoco están presentes cuando se trata de incorporar información derivada de su conocimiento del mundo al texto, si bien sería lo esperable tras el diseño de la secuencia didáctica hecho por la docente incorporando las ideas de Paul y Elder (2005) y Hadley y Boon (2023).

Esa falta de capacidad, en la mayoría del alumnado, para el despliegue de estrategias que les permita analizar críticamente las fuentes consultadas parece extenderse a los productos textuales generados por las herramientas de IAG, e incluso a sus propias reflexiones. Aunque ya hay autores como Kelly et al. (2023) y Voss et al. (2023) que insisten en la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y una alfabetización digital para poder aprovechar todo el potencial de la IAG, es evidente que nuestro alumnado no es competente para ello. Además, en nuestros datos, hemos encontrado que son muy pocos los maestros en formación que se han acercado a las aportaciones de Pujolà (2023) en relación con la necesidad de comprobar, contrastar y cuestionar la información que nos proporcione la IAG; para esa tarea es necesario, como afirman González, Pujolà y Mena (2024), que los maestros en formación establezcan una interacción con la herramienta seleccionada en la que le manifiesten abiertamente sus dudas o rechazo ante la información generada.

7. CONCLUSIONES

Los resultados del análisis muestran la diversidad con la que las herramientas de IAG son empleadas por los maestros en formación para construir sus textos expositivos. En este sentido, los datos evidencian que existen diferencias individuales respecto a la secuencialidad y la sistematicidad con las cuales los participantes revisan los borradores generados por las herramientas de IAG en el proceso de escritura, lo que nos ha llevado a establecer tendencias en función del uso que hacen. Asimismo, otro de los resultados que cabe destacar es la escasa presencia de acciones o peticiones para contrastar la adecuación o la veracidad de las fuentes de información a la hora de elaborar el texto expositivo académico con estas herramientas. Como hemos visto, las peticiones de seguimiento han prestado más atención a la revisión de aspectos relacionados con la calidad textual que al análisis crítico de las fuentes bibliográficas y su selección de acuerdo con el tema del texto, el grado de especialización o el ámbito académico en el que el texto se inscribe.

En relación con los procesos reflexivos derivados de la tarea, los datos aportan diferencias entre los maestros en formación a la hora de tomar conciencia sobre las implicaciones que el uso de las herramientas de IAG ha tenido en el proceso de escritura. Los datos apuntan a cierta correspondencia entre el procedimiento con el que los participantes construyen el texto con estas herramientas y el alcance de las reflexiones que dichos participantes pueden realizar sobre la experiencia. Así, parece que los alumnos que se han limitado a una petición no han llegado a incorporar en su reflexión información sobre su uso. Ello podría indicar que la ausencia de cuestionamientos por su parte durante el proceso de escritura se refleja de la misma forma en su reflexión. En cambio, las alumnas de la tendencia 2, que se encuentran en la franja intermedia de peticiones a ChatGPT, muestran cierta toma de conciencia sobre el proceso, tal como manifiestan en su reflexión. A diferencia de estas, las participantes situadas en la franja de las que más peticiones han hecho a estas herramientas y que han usado tanto ChatGPT como Perplexity han diferenciado claramente la finalidad de cada una de ellas y han mostrado una inconformidad evidente ante el producto generado por ChatGPT. Esa insatisfacción se demuestra en la continuidad en las peticiones y en la insistencia en encontrar buenas propuestas para su texto. Además, estas participantes son las que han podido ser más explícitas en su reflexión sobre el despliegue de estrategias utilizadas.

La ausencia de estrategias del PC en una revisión sistemática del texto generado por ChatGPT no solo ha tenido un efecto en la calidad y la adecuación textual del resultado, sino también en la capacidad de los maestros en formación para identificar las facilidades o dificultades experimentadas a la hora de escribir con la herramienta, tal como se refleja en sus reflexiones. Los resultados subrayan la necesidad que tienen estos maestros en formación de aprender a leer críticamente los resultados generados por las herramientas de IAG en el proceso de escritura y reescritura de un texto. Esto nos lleva a insistir en la importancia del papel facilitador del docente universitario al plantear procesos que propicien el desarrollo de estrategias del PC en el alumnado, a la vez que su alfabetización digital, todo ello mientras se trabaja la competencia comunicativa en lengua escrita, con asistencia de herramientas de IAG. En esta línea, es fundamental que los aprendientes reciban input y retroalimentación constante en el aula que les ayude a:

- interpretar e identificar las necesidades comunicativas particulares de la tarea planteada;
- determinar el grado de especificación necesario en la petición inicial;
- interactuar con herramientas de IAG generadoras de texto a partir de las dudas que plantean los productos generados para asegurar la calidad del resultado de manera sistemática;
- desarrollar las estrategias de las 3 Cs: comprobar, contrastar y cuestionar;
- volver a los objetivos comunicativos en todas las fases del proceso de escritura.

A la luz de los resultados, este estudio plantea la necesidad de incorporar de forma explícita en nuestras propuestas didácticas estrategias que fomenten el desarrollo del

PC entre los futuros maestros ante la proliferación cada vez mayor de herramientas de IAG. Nuestra experiencia apunta a que, si estas estrategias se desarrollan de manera adecuada, el uso de las herramientas de IAG puede propiciar que el alumnado adopte un papel más activo y autónomo en el proceso crítico de escritura y lectura de sus textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 32, 73-88. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/617/599>
- Barrett, A., & Pack, A. (2023) Not quite eye to A.I.: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20, 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Blasco, A., & Durban, G. (2011). *Competència informacional: del currículum a l'aula*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Bonner, E., Lege, R., & Frazier, E. (2023). Large language model-based artificial intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. *Teaching English with Technology*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.56297/bkam1691/wieo1749>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Cuesta, A., & Espitia, J. (2020). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 75-97. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/369588>
- Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Fitria, T. N. (2023, March). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 12(1), 44-58. <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- González, V., Pujolà, J.-T., & Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: Análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. En *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje*, Dykinson. ISBN 978-84-1170-769-5.
- Hadley, G., & Boon, A. (2023). *Critical Thinking*. Routledge.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and*

- Innovation* (JETI), 5(1), 37-45.
<https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/64>
- Kelly, A., Sullivan, M., & Strampel, K. (2023). Generative artificial intelligence: University student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(6). <https://doi.org/10.53761/1.20.6.12>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Martí, Y. (2007). *Alfabetización informacional*. Alfagrama.
- Mena, M., González, V., & Pujolà, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 Teaching Support: A Case Study of an EFL Teacher. *Technology in Language Teaching and Learning*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1142>
- Mena, M, González, V., & Pujolà, J.-T. (2023, 5 de mayo) El ChatGPT como asistente en la clase de ELE [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/Y_G9MGcT2nQ
- Pack, A., & Maloney, J. (2023). Potential affordances of generative AI in language education: demonstrations and an evaluative framework. *Teaching English with Technology*, 23(2), 4-24. <https://doi.org/10.56297/BUKA4060/VRRO1747>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *A Guide For Educators to Critical Thinking Competency Standards*. Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf
- Pujolà, J.-T. (2023, 22 de noviembre) La IA Generativa: una aliada para las clases de L2 [Conferencia]. II Encuentro Internacional de Profesores ELE y EFE, Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Fès, Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Marruecos.
- Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36, 1-18. <https://marcoele.com/descargas/36/roman-chatgpt.pdf>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Salvador, J. A., Angós, J. M., & Fernández, M. J. (1999). Criterios para evaluar la calidad de las fuentes de información en Internet. *Scire*, 5(2), 99-113. <https://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1119/1101>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Voss, E., Cushing, S. T., Ockey, G. J., & Yan, X. (2023). The Use of Assistive Technologies Including Generative AI by Test Takers in Language Assessment: A Debate of Theory and Practice. *Language Assessment Quarterly*, 20(4-5), 520-532. <https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2288256>
- Tseng, W., & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(2), 258-262. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008>

- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman Group UK Limited.
- Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 62, 101071. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>
- Yúfera Gómez, I. (2014). Exponer información. Estrategias para la construcción de textos expositivos. En E. Montolío (Dir.) *Manual de escritura académica y profesional, Volumen II* (pp. 121-186). Ariel.
- Yúfera Gómez, I. (2015). El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 93-94. <https://doi.org/110.1080/23247797.2015.1019308>
- Zhu, C., Sun, M., Luo, J., Li, T., & Wang, M. (2023). How to harness the potential of ChatGPT in education? *Knowledge Management & eLearning*, 15(2), 133-152. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2023.15.008>

ANEXO. LISTA DE CHEQUEO PARA LA REVISIÓN DE BORRADORES GENERADOS CON LA IAG Y LA REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO

Crterios	Preguntas	SÍ	NO
ADECUACIÓN	¿Se ajusta el texto a la extensión propuesta?		
	¿Sigue el texto las directrices el formato especificado en las instrucciones del texto expositivo (interlineado, tamaño de letra, justificación, etc.)?		
	¿Cumple el texto con el objetivo comunicativo de un texto expositivo (exponer un tema, por tanto, no dar nuestra opinión)?		
	¿El resumen sintetiza de forma completa el contenido del texto?		
	¿El texto contiene las tres partes que conforman un texto expositivo (introducción, exposición y conclusión)?		
	¿Se usan recursos de objetivación del discurso como, por ejemplo, estrategias de desfocalización (uso de `se` impersonal, verbos en infinitivo o sujetos no humanos para evitar la presencia de la subjetividad, etc.)?		
	¿El vocabulario utilizado es preciso? ¿Se evitan palabras poco específicas como hacer, tener, decir, cosas...?		

	¿Se evita la repetición de palabras? ¿Se utilizan sinónimos?		
	¿Se evitan influencias del catalán?		
	¿Es correcta la ortografía de las letras y las palabras?		
	¿La información de los párrafos remite a fuentes documentadas?		
	¿Las fuentes siguen el modelo de citación APA?		
COHERENCIA	¿Presenta el texto la estructura discursiva propia de los textos expositivos: introducción, desarrollo y conclusión?		
	¿La información progresa de una manera lógica?		
	¿El número y la longitud de los párrafos son adecuados?		
	¿Cada párrafo corresponde a un aspecto/idea con un sentido en la construcción global del texto?		
	¿Se evitan repeticiones innecesarias?		
	¿Están las frases bien construidas?		
COHESIÓN	¿Se usan los signos de puntuación de forma correcta en todo el texto?		
	¿Los párrafos y las ideas están conectados formalmente entre sí con organizadores y conectores del discurso?		
	¿Los conectores y organizadores del discurso destacan las funciones de párrafos y enunciados en la estructura general del texto?		
	¿Los organizadores y los conectores del discurso se utilizan de forma variada?		
USO DE HERRAMIENTAS DE IAG	¿Se ajusta el borrador generado por ChatGPT a las diferentes preguntas de esta lista de chequeo?		
	¿Identificas carencias o aspectos no satisfactorios?		
	¿Puedes solucionar estos problemas formulando más peticiones?		
	¿Se ajusta la información contenida en las referencias bibliográficas ofrecidas por Perplexity a los objetivos comunicativos de tu texto?		

When in doubt, art it out! Employing feminist art to enhance transformative engagement in EFL classrooms

"When in doubt, art it out!" Arte con perspectiva feminista para promover el compromiso transformativo en el aula de ILE

Margarida Castellano-Sanz
Universitat de València
margarida.castellano@uv.es

ABSTRACT

This article outlines some of the "Literacy, Gender and Diversity (LITGENDI)" (UV-SFPIE_PIEE-2732068) project outcomes, coordinated by the University of València's Faculty of Teacher Training (2022-24). Integrating a feminist point of view towards art into English as a Foreign Language (EFL) classrooms, this project aimed to deepen learning through critical engagement with social issues and celebrate female artistic figures, enhancing students' critical consciousness. Implemented in a Valencian artistic baccalaureate, this multimodal approach proved to significantly boost student motivation and engagement by adopting arts from a feminist viewpoint. Despite its limited timeframe and sample size, the project showcases the impactful role of arts in fostering inclusivity and addressing gender inequality in education. It advocates for an academic shift towards transformative learning and curriculum innovation, emphasizing the importance of content selection to prepare students for global challenges. LITGENDI exemplifies art's power in revitalizing EFL multimodal education and promoting transformative student engagement.

Keywords: critical ELT, feminism, motivation, social justice, transformative learning.

RESUMEN

Este artículo resume algunos de los resultados del proyecto "Literacidad, Género y Diversidad (LITGENDI)" (UV-SFPIE_PIEE-2732068), coordinado desde la Facultad de Magisterio de la Universitat de València (2022-24). Mediante la integración del arte con perspectiva feminista en las aulas de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) se buscaba profundizar en el aprendizaje a través de la participación crítica en problemas sociales y visibilizar la obras de mujeres artistas, para mejorar la conciencia crítica de los y las estudiantes. Implementado en un bachillerato valenciano en la modalidad de artes, este enfoque multimodal demostró aumentar significativamente la motivación y el compromiso del estudiantado adoptando el arte desde una

perspectiva feminista. A pesar de su limitado marco temporal y tamaño de muestra, el proyecto destaca el papel impactante del arte al fomentar la inclusión, la coeducación y por abordar la desigualdad de género en la educación. Aboga por un cambio académico hacia el aprendizaje transformador y la innovación curricular, enfatizando la importancia de la selección de contenidos para preparar a los y las estudiantes para los desafíos globales. LITGENDI ejemplifica el poder del arte para revitalizar una educación ILE multimodal y promover un compromiso educativo transformador.

Palabras clave: ELT crítico, feminismo, motivación, justicia social, aprendizaje transformativo.

1. INTRODUCTION

In high school settings, engaging the multifaceted nature of students becomes pivotal for an enriching learning journey. Reflecting on Hagay and Baram Tsabari's (2015) insights, it is apparent that curricula often feel disconnected from students' lived experiences, leading to a widespread disengagement. On the one hand, some scholars affirm that this is particularly evident in English as a Foreign Language (EFL) classrooms, where the traditional approach can fail to spark curiosity or relevance (Dörnyei & Ushioda, 2011; Suescún-Giraldo, 2015; Kunčar, 2021). But, on the other hand, this article defends that within the dynamically transforming educational landscape of the 21st century, the EFL classroom as an essential nexus for bridging the fragmented realities presented by our digital and fragmented era (Reyes-Torres & Portalés-Raga, 2020). Following the trajectory of researchers like Cope and Kalantzis (2000), and drawing inspiration from the work of Guerrilla Girls (1998; 2020), Ballester-Buigues (2022) and Hessel (2022) on the visibility of female artists, it underscores the importance of integrating multimodal texts to enable students to navigate and decipher their complex world, starting from their own points of interest.

The fostering of a critical perspective in additional language teaching is still an emerging field, as criticality often suffers from epistemological confusion due to its polysemic nature (Dervin, 2012). This paper argues for a clarified understanding of criticality and interculturality, drawing on Atienza (2020) and Dervin's (2012, 2023) work, to inform pedagogical practices that avoid reductionism and contradiction. In doing so, this research stems from the observed disconnection in an Artistic Baccalaureate setting. Inspired by transformative actions such as those by Guerrilla Girls in the 1980s, ArtActivistBarbie, and Femme.sapiens in the 2020s, this study employs feminist critical pedagogy and responds to LOMLOE's precepts of social justice and the Sustainable Development Goals (SDGs) through an interdisciplinary lens. The research explores the use of art, specifically the underrepresented voices of female artists, as a stimulus for motivation and critical thinking in the EFL classroom, aiming to redefine EFL education through a critical viewpoint and challenging students to engage with issues of identity, power, and representation.

The research aligns with the call for a critical perspective in language teaching, examining how language education shapes and is shaped by sociopolitical ideologies (Kubota & Austin, 2007). It adheres to the challenges posed by fostering a critical

mindset in language learning while integrating the transformative potential of arts (Bori, 2022). The paper unfolds in several sections, beginning with a theoretical framework that situates motivation within EFL learning, incorporating critical pedagogical approaches as underscored by authors such as Correa (2011, 2018), and applying a feminist approach to art education (Alarcón-Arana, 2023). The methodology details the classroom intervention, analysed for its impact on student engagement and critical consciousness. The results and discussion explore the potential of art to bridge curricular gaps and foreground gender disparities, resonating with Cots (2006) and Gray's (2010) critical examination of educational materials. In the final analysis, this article will examine the transformative impact of feminist art in EFL education, exploring how it can foster not only language proficiency but also a deeper understanding of cultural narratives and gender roles, informed by critical pedagogical approaches.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Motivation and education

Motivation is a key element in any learning scenario, and it is of the utmost necessity to attempt to increase and maintain it so as to ensure that students learn in a meaningful and productive manner, achieving their goals (Anjomshoa & Sadighi, 2015) while also improving their academic results (Saeed & Zyngier, 2012).

Research on motivation within educational contexts, particularly in second language (L2) acquisition, remains a pertinent field of study. Consequently, its exploration has persisted, evolving and adapting to the demands of contemporary society. In fact, researchers who have dedicated decades to study motivation in learning continue to do so and new debates keep arising and new challenges keep being posited and faced. As an example, Dörnyei (2001) has acknowledged the significance of context in the study of motivation, while emphasising the importance of long-term motivation and persistence, vision, and unconscious motivation, the investigation of which would be enormously beneficial to further the understanding of motivation in the L2 world in addition to potential applications of said knowledge (Košinaga, 2020).

Motivation, despite its critical role across various fields of study and in all facets of life, remains a challenging concept to pin down. The significance it holds and the curiosity it sparks have led to extensive scholarly attention, resulting in a plethora of theories. These theories endeavor to delineate and elucidate both the nature of motivation and its underlying components. One definition of motivation is given by Dörnyei and Ottó (1998), who explain that:

in a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out (1998: 65)

Starting from the classic definition of motivation by Gardner and Lambert (1972), we follow Dörnyei's addition of three components: integrativeness (interest toward the L2); attitudes toward the learning scenario and motivational intensity (2001). Thus, the role of both the teacher and the course is pivotal in fostering motivation for L2 learning. Among the myriad of strategies available, ensuring the lesson content's relevance to students is paramount (Dörnyei, 2001). By tailoring the curriculum to resonate more closely with students' interests, educators delve into a transformative teaching. Opting for less conventional topics in the English classroom, such as the arts, aligns well with this approach. This is further bolstered by the growing momentum behind art education, increasingly recognised as an indispensable facet of holistic education (Acaso & Megías, 2017). Furthermore, contextualising the contents taught in class can be of help regarding the lowering of the affective filter, as stated in Krashen's Affective Filter hypothesis (1982). Thus, low motivation, low self-esteem, and debilitating anxiety can combine to 'raise' the affective filter and form a 'mental block' that prevents comprehensible input from being used for acquisition.

Contextualizing lesson content is a powerful strategy to engage students, especially in helping lower their affective filter (Berhó & Defferding, 2005). When considering the profound impact of self-esteem on a student's affective filter, it becomes clear that utilizing topics where students feel competent can significantly mitigate this filter. By boosting their confidence in their own knowledge and abilities, students are more likely to approach challenges with optimism, fostering greater participation in class and in proposed activities. The positive implications of employing the arts as a lesson topic in this context will be further explored later in our discussion.

2.2 Art education and multimodal perspective in L2 Education

It is essential to scrutinize the role of art and art education within the broader context of general education. Historically, language teaching and the arts were seen as separate domains without much intersection. Yet, this perspective has shifted in recent years, with art's integration into the EFL classroom gaining momentum. Schander et al. (2013) observed that these two fields are not inherently isolated. Their synergistic benefits can stimulate profound motivation, leading to heightened participation and, notably, to substantial text production. This sentiment further underscores the effectiveness of leveraging art as a tool in language instruction. Furthermore, they defend that the arts can be taken to the EFL classroom "as a valuable teaching resource, enabling teachers and learners to engage in more meaningful and memorable learning experiences" (Schander et. al, 2013: 411), following the line of thought that defends that learning should be meaningful and that the learning linked to emotions, especially positive ones is richer. Moreover, it should be highlighted that the use of art in class does not require for the teacher nor the students to be experts so that they can uncover the historical and cultural context and content of an artwork (Schander et. al, 2013), which will be at the centre of this research.

Even more, art education should be central in any Arts Baccalaureate group or, as Acaso and Megías defend (2017), in any general education. Furthermore, both authors argue that, nowadays, when people are constantly bombarded and surrounded by images, while also being constantly creating them, it is necessary to re-evaluate artistic

education at school. The teaching methodology of the arts requires contemporary rejuvenation to better align with current educational needs, inviting a thoughtful re-evaluation and innovative redesign to ensure its relevance and inclusivity. Therefore,

Art education is asking of us to rethink it in a moment in time when visual worlds do not stop growing and becoming more complex, while the experiences by means of which processes of critical alphabetisation regarding those visual worlds can be carried out are disappearing from educational contexts whose mission is to develop it (Acaso & Megías, 2017: 29)

In line with that, the researchers argue that to reach that goal, and thus, reach students, “art education should be adapted to the social reality where it is inscribed” (Acaso & Megías, 2017: 31), which supports the idea of the importance of contextualisation of the contents that has already been commented upon. Not only that, but, as it happens with motivation, this process is actually a two-way route, and the aim should be to “connect art education with reality and connect general education with reality by means of art education” (Acaso & Megías, 2017: 32). This idea is also supported by Izadi and Baltagi (2019) who defend the use of art to incorporate culture into the EFL classroom, as “teaching culture through art is not only relevant but also a realistic and practical way to stream the classroom with the outside world” (Izadi and Baltagi, 2019: 56). Following this line of thought, Engh (2013) further defends this practice, since it increases the intrinsic motivation towards the target language, as it fosters a positive learning environment (as cited in Izadi & Baltagi, 2019). Usually, the use of art to introduce culture is done with the focus of teaching about the culture linked to the target language, which ends up helping create connections between the target culture and the students’ own (Byram, et al., 2002, as cited in Izadi & Baltagi, 2019) and “allows students to examine not only values and themes of the target cultures but their own cultural biases and beliefs as well” (Omaggio Hadley, 2000, as cited in Berhó & Defferding, 2005: 2). Nonetheless, this approach can be altered, and the art used in EFL classroom can belong to the learners’ culture, which is what has been done in the study at hand. As Badard (2016) explains:

if the teachers are able to incorporate art from where they live, or where their students come from then the lesson become[s] all that more relevant to the students. Once the students feel a connection to what they are learning then they will immediately become more engaged and interested because it will no longer seem so random or far-fetched (Badard, 2016: 6)

Hence, the use of art to introduce culture into the EFL classroom can be used to engage students to a higher extent if one uses art from their culture, as it contextualizes the lesson and makes it relevant, increasing their interest. Additionally, the benefits linked to the questioning and reflection upon the learners’ culture are even more relevant if the culture directly dealt with in class is their own, since allows them to ponder and debate about one’s own culture in a critical manner, and it can become an opportunity to create a debate in the classroom regarding topics such as values or the status quo. This idea is also defended by Badard, who expresses that “arts are a great way of

nurturing open-mindedness, which is one of the most important lessons we need to teach young children” (2016: 6), which also applies to high school students.

Regarding the contextualization of the topics or language by means of using the arts, it is important not only because of the effect it has on the motivation of the students but also because of the new context and learning opportunities it provides. These effects are behind the project Developing English Language Literacy through the Arts (hereinafter, DELLTA). This project has been created by the non-profit organisation ArtsConnection, a partnership founded through a collaboration between several departments of the New York City government in the 70’s that provides “innovative arts programming to millions of students in the New York City public school system, enhancing children’s intellectual, personal and social growth, while developing award-winning educational models” (ArtsConnection, About Us section). The DELLTA project defends that using arts in the classroom influences second language acquisition in emergent bilingual students in a positive manner. One of the ways to use art is in collaborative discussions, which is the kind of context that this project is based on, and it is in this context that contextualization shows its importance. Morgan and Stengel-Mohr (2014), in their research as part of and with DELLTA mention that Walqui (2002) explains that “most of the language that students are exposed to in the classroom is decontextualised: in order to comprehend it, the learner must rely on language alone.” (as cited in Morgan & Stengel-Mohr, 2014: 93). They further explain that “collaborative spaces allow for rich, authentic, and contextualized language exchange; in addition, true language learning is evidenced when learners can create novel phrases and manipulations of the language” (Morgan & Stengel-Mohr, 2014: 93). In other words, providing students with a learning situation where they use language applied to a real context and use helps them achieve true language learning and often leads to a fruitful exchange among students, which is most probably boosted if the topic being tackled is of their interest.

Moreover, Berhó and Defferding (2005: 2) argue that “both creating and studying artwork have a strong link with emotions”. Even more, Egan (1997: 343) defends that “we remember things best when we can locate them emotionally and associate them with some vivid image”. In addition, Berhó and Defferding (2005) further state that studying about and creating art involves linguistic elements as well as feelings and movements, which contribute to learning at a deeper level. In other words, the emotions linked to the study and creation of art, make it a more encompassing experience that involves students to a higher extent and helps create meaningful connections between the emotions being elicited and what is being learnt, which leads to a more profound level of learning. Furthermore, they state that having knowledge regarding a certain topic (in this case something related to the arts) is beneficial, as “their expertise in this area can give them new confidence in the foreign language setting. In fact, the research in the field shows a positive emotional response from L2 learners who studied or created artwork” (Berhó & Defferding, 2005: 2), which falls in line with the aforementioned ideas regarding self-image. What is more, Izadi and Baltagi (2019: 56) explain that, considering the importance of multiple intelligences, “the inclusion of art and the discussions around it will facilitate a learning environment where the learners feel valuable and confident both as learners and as individuals”. This view is in consonance with Berhó and Defferding’s ideas, reach the conclusion that “projects [that use art]

positively change the classroom atmosphere, and promote language learning” (Berhó & Deffending, 2005: 2). Moreover, the uses of art, especially that which features underrepresented female figures, have a dual positive effect. On one hand, learning tied to emotional resonance tends to be more impactful. On the other, the selection of topics that resonate with students' interests and prior knowledge can lower their affective filter—a concept widely acknowledged in language acquisition theories. This reduction in the affective filter, as previously explained, enhances students' confidence due to their familiarity with the subject matter and mitigates the anxiety typically associated with using a second language. The heightened interest in the topic thus facilitates a critical dialogue within the classroom, where students are more likely to question, analyse, and understand the gender dynamics and power structures present in the artistic representations they study.

This pedagogical approach aligns with the critical development goals by fostering a classroom environment that not only values emotional engagement but also prioritizes the visibility and critical appraisal of female referents in art. Such an environment encourages students to interrogate societal norms, challenge historical omissions, and embrace a more inclusive and critical perspective on the narratives that shape our understanding of art, culture and society.

2.3 Gender critical perspective in education

Discourse and debate on gender issues are ubiquitous and of the utmost currency in nowadays society. Indeed, “gender mainstreaming is an international strategy in Europe relating to gender equality using an intersectional approach” (Venegas et al., 2020: 137). This intersectional approach includes, obviously, education. Education is a tool to help young members of any society to develop their critical thinking skills, helping them inform their own vision of the world that surrounds them. In fact, “these skills are very important for young adolescents as they are starting to reflect on moral and political judgments to integrate themselves into society” (Moreira et al., 2015, as cited in Moreno-Vera and Cruz, 2023: 143). In other words, “the goals of education include more than mere cognitive and intellectual development of individuals. Education has also been a major institution shaping individuals' attitudes, values, and beliefs” (Du et al., 2020: 476). Therefore, gender perspective should be applied to education as a way to ensure gender equality. Being quoted in Shih and Wang (2020), Tasi (2008) explains:

one of the most important objectives of gender-equal education is the achievement of dual educational effects socially, culturally, and at the level of school and family through education. Gender-equal education seeks to reduce the negative aspects of gender bias and to eliminate gender discrimination and oppression and promotes the positive aspects of gender equality and gender diversity. The goal of this education is to establish a society that is not restricted by any gender roles, gender expectations, or gender stereotypes (Tasi, 2008, as cited in Shih & Wang, 2020: 47)

Incorporating gender discussions into education, reflecting on the United Nations' Sustainable Development Goals (hereinafter, SDGs), is a global initiative also echoed in the Spanish current Education Law's curricular design. This approach is also mirrored in EFL classrooms worldwide. For instance, in Japan, critical explorations of gender have

been integrated into English language teaching. Researchers have examined gendered language, addressed issues such as sexual harassment and domestic violence, and critiqued representations in media and educational materials (Sakui & Gaies, 1999; Sunderland, 1992; 2000). These studies highlight the pedagogical value of fostering a critical gender awareness among language learners. For this research, gender was considered with a double motive: first, to participate in the students' education regarding gender by raising awareness of gender disparity in the art world and, second, to use this raising of their awareness as a way to motivate them and increase their engagement in the English classroom. It is in this context of introducing discussion about gender and gender equality in the curriculum and the classroom that feminist pedagogy gains importance. According to White:

methods for teaching from the perspective of feminist modes of thought and inquiry are regarded as feminist pedagogy. Forms of education rooted in this ideological perspective are complex, unorthodox and difficult to define. Art Education in general shares this multiplicity of definition and approach with feminist pedagogy (2019: 22-23)

Thus, feminist pedagogy and Art Education can concur, being implemented together in the classroom with the objective of giving students the opportunity to reflect on and question society and the general beliefs being transmitted. Art history has followed patriarchal societal rules, leading to the canon being conformed in its majority by white male artists. Thus, art students are mostly exposed to male artists, with almost no exposure to female ones, even if this tendency has been changing to different extents in the last decades. The dissimilar exposure that students experience concerning art made by men and art made by women can, and does, affect students' knowledge and attitudes (White, 2019). Hence, the classroom offers an opportunity for the teacher to defy the perspective of art history and offer a more egalitarian view, introducing students to as many women artists as men ones. As Keifer-Boyd (2003: 317) explains, "feminist pedagogy... is enacted from the feminist educator's particular feminist values and theoretical orientation adjusted according to and within a specific context", in this case, the EFL classroom dealing with art history topics. "In art education, this causes a re-evaluation and re-assessment of didactic critique and addresses the potential for collaboration and a community-oriented, art-pedagogical experience" or, in other words, "feminist-based critique as a pedagogical approach is useful in the creation of a more inclusive society in which people are not limited based on their gender/s" (White, 2019: 2).

It is, nonetheless, necessary to question the interest this approach may have for students. Even if it is not a topic widely researched, some studies defend that students are interested in and value diverse representation in the curriculum and that they do not receive an equilibrated education in the arts regarding gender representation (White, 2019). This claim was proved in this study, as the disparity in the representation of artists of different genders was used as a shock factor that proved to be of utility to engage the students.

3. METHODOLOGY

3.1 Research design

This study follows a qualitative research methodology (Creswell, 2009) with interpretive data (Stake, 2010). More specifically, a multiple case study design (Stake, 1999) was employed to analyse the motivation and engagement in English language learning when dealing with a current topic related to social justice, with a starting point in the academic interests of the students: the gender gap in art. All participants were from a group of 1st Baccalaureate in Arts from a state high school in València and a level of English B1-B2 CEFR. They responded to a pre and post questionnaire, whose questions required responses in both Likert scale format and short text. The 15 questions of the questionnaire were structured into four different sections: I. Previous knowledge and awareness on gender gap in art (3 short answers); II. Aspects related to art mediation and women artists representation (4 Likert scale questions); III. Aspects related to linguistic competence and specific uses of English (3 Likert scale questions) and IV. Perception of the sessions (5 Likert scale questions). Finally, an oral general discussion took place in the classroom, following an ethnographic approach to research (Goetz & LeCompte, 1988; Angrosino, 2012), through which the researcher could take notes on the contribution of a multimodal linguistic work to the development of the concept of social justice (Fraser, 1996; Weissler, 2022), gender gap awareness (Butler, 1990, 2004; hooks, 1994; Fraser & Honneth, 2003) and right of membership (Benhabib, 2004). With the aim of implementing and evaluating a learning situation that helps motivating artistic baccalaureate students into the learning of English while engaging them with social justice and feminist art, different sessions designed following LOMLOE's precepts have been created. This pedagogical background justifies the selection of multimodal texts and the scaffolding being used to guide students' productions.

3.2. Participants, context and research design

This research was carried out during the academic year 2022-23 in a group of 1st of Baccalaureate in Arts with 25 students (N=25) in a state high school in the outskirts of València. A total of six sessions (50 minutes each) were conducted. The age of the students ranged from 16 to 18 years old. Regarding gender, fifteen of them identified themselves as women, five of them as non-binary, and five as men. Culturally, the class represents nowadays diversity, with 6 students being born in other countries, mainly from South America and Eastern Europe. With respect to the class atmosphere, there existed a high level of demotivation, with a high rate of failing grades in a big proportion of the subjects. Students' attitudes varied, nonetheless, but mostly matched their motivation. The entry profile of 1st of Baccalaureate is a B1, according to the Common European Framework of Reference (CEFR).

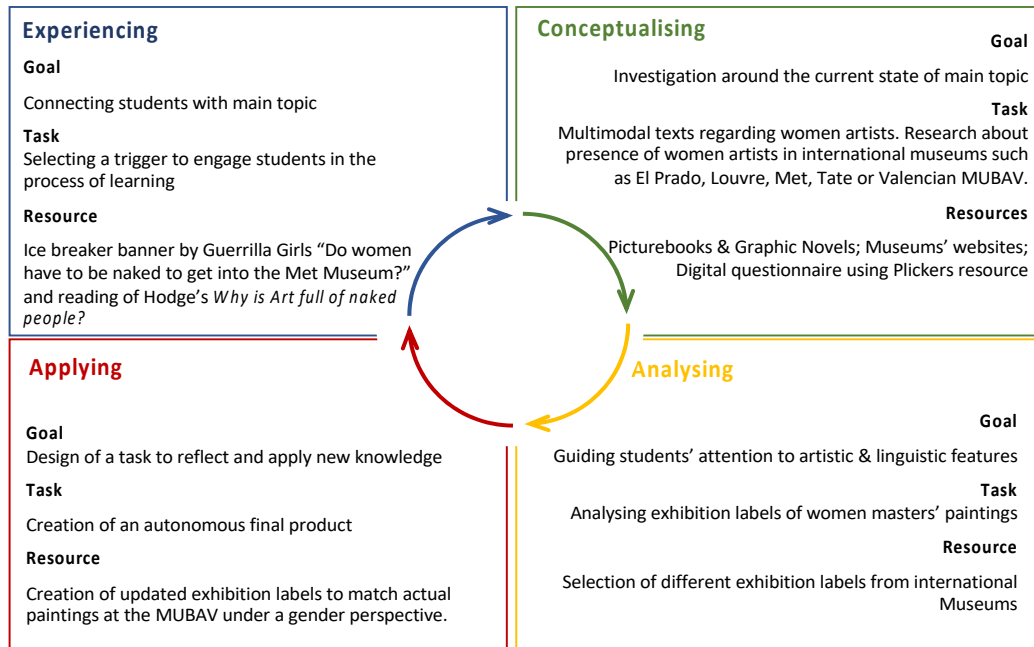
3.2 From innovation to research: design & implementation of a learning path

As a result of the evolution of the concept of literacy and the interest in the learning process as a meaning-making process, in 1996 a group of scholars known as the New London Group (hereinafter, NLG) coined the term Multiliteracies. Their aim was to establish a more contemporary vision of literacy that would also reflect the multiple forms of communication and the diverse linguistic contexts in a globalized society. Hence, Pilgrim and Martínez (2013: 62) point out that the NLG defines multiliteracies as "the multiple ways of communicating and making meaning, including visual, audio, spatial, behavioural, and gestural formats".

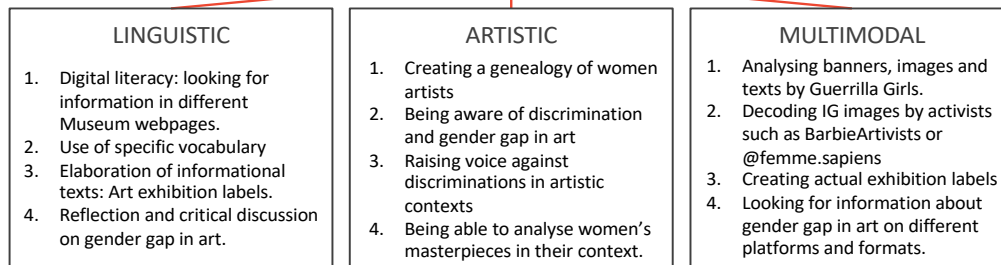
The Pedagogy of Multiliteracies not only incorporates the concept of Learning by Design but also the Framework for Knowledge Processes, which involves the implementation of four pedagogical acts: 1. Experiencing; 2. Conceptualising; 3. Analysing; and 4. Applying. While the elements characterizing each act can occur at any time during the learning process, Kalantzis et al. (2016) and Menke and Paesani (2019) emphasize that teachers must reflect in advance on how to combine and when to apply these processes according to their own goals. Next, in Figure 1, we present the pattern designed (based on Castellano-Sanz, 2023; Reyes-Torres & Castellano-Sanz, 2023) to include multimodal resources to actively engage and motivate students in their process of learning an additional language and develop critical literacy. Non-fiction picturebooks and graphic novels, such as those by Hodge (2016), Grande and Rosetti (2021), or Sotoca García (2022), were introduced. Additionally, other multimodal texts by Guerrilla Girls and @femme.sapiens and long overshadowed works by local and contextual women artists, such as Manuela Ballesteros, María Sorolla, Elena Carabia or surrealist Remedios Varo, among others, were incorporated to discuss and enrich the learning experience.

Learning Situation– Representing Women Masters

🕒 **Context** 1st Baccalaureate B1 Level CEFR 👤 **Participants** 25 students
 🏷️ **Topic** Art & Gender Gap ⌚ **Timing** 6 sessions



CONTENTS



Main Goals

1. To create a timeline of Women Artists being underrepresented in history
2. To assess the reception of these women artists
3. To use the Pedagogy of the Multiliteracies to provide linguistic, artistic and multimodal scaffolding
4. To disseminate and promote the concept of gender awareness and social justice to critically engage students with their process of learning
5. To visit a museum adopting a gender perspective

Learning outcomes

1. Analysis of different campaigns made by Feminist Art Activists such as Guerrilla Girls
2. Women artists and their historical contexts
3. Acquisition of a critical point of view regarding gender gap when visiting a Museum
4. Creation of updated art exhibition labels in English with gender perspective.

Figure 1. Structure of the Learning Path based on Multiliteracies Pedagogy. Source: Created by the author.

3.2 Data collection

Students were asked to complete Likert scale questionnaires both before and after the intervention sessions. These questionnaires were chosen for their ability to solicit responses in a non-evaluative manner, as there are no 'correct' or 'incorrect' answers, thus minimizing any potential bias related to students' concern for academic evaluation (Dörnyei, 2007). Efforts were made to ensure the anonymity of responses and clarify that results would not influence their grades, aiming to encourage honest participation. The Likert scale format was selected for its ease of use and the straightforward nature of translating responses into numerical data for comparison, which is crucial for scientifically measuring attitudes (Joshi et al., 2015). Additionally, the decision to use closed-ended questions helped avoid biases linked to varying levels of English proficiency among students. Questionnaires were distributed via Google Forms, and students accessed them in class using their personal mobile phones through a QR code. On the qualitative side, data were collected from the results of a final task and continuous direct observations. The final task required students to create art labels for selected artworks, fostering engagement with content and allowing for the expression of critical thought. These tasks were evaluated using a B1 CEFR level rubric. The focus of this research was on enhancing students' motivation and reducing their affective filter, thus fostering a more confident and involved approach to English language learning.

In parallel, the teacher and researcher's direct observations provided insights into the students' participation, responses, and reflections during activities. This non-disruptive method was chosen for its ability to capture data without students feeling evaluated, aligning with the principles of qualitative research that values flexibility and sensitivity to the social context (Mason, 2002). Recognising that a researcher's neutrality is unattainable, the emphasis was placed on understanding the researcher's role in the process and selecting methods that minimized any inhibitive influence on the students (Mason, 2002). By doing so, the study aimed to eliminate negative factors and accurately ascertain the students' interest and motivation levels, thereby validating the hypothesis that changes in classroom elements could serve as a catalyst for heightened student motivation. Regarding the class discussion, the students' interactions were transcribed into Word format using a naturalized transcription (Bucholtz, 2000) in a document for working on and analysing the information. Once the questionnaires were analysed and the interviews transcribed, a thematic content analysis was conducted using NVivo 11 software, which specializes in processing qualitative data (Lopezosa, 2020). An initial coding was carried out through an inductive categorization process, as indicated in the specialized literature (Strauss & Corbin, 2002). This categorization, which involved not only identifying repeated patterns and common elements but also the uniqueness of each interaction, has helped to establish the benefits for social topics to develop critical literacy provided by female artist productions in a multimodal format. Subsequently, an analytical induction process was undertaken, which, as authors such as Goetz and LeCompte (1988) or Martínez (2006) suggest, consisted of deriving categories from the entire set of data. For this purpose, groups of textual units were associated around categories that emerged from the interpretation of the data provided by the students, both from the questionnaire and the focus group interviews. Once all

the information was organized (categorization and analysis of results), a realistic narrative approach to presenting results was chosen (Sparkes & Devís, 2007), in which references and comments to some direct quotations from the interviews were incorporated, serving as support for the set of reflections and interpretations that are presented below.

Categories	Codes
Multimodal Materials	<ul style="list-style-type: none"> • The opportunity presented by addressing linguistic issues through authentic literary texts and artworks by female artists. • Need to introduce other multimodal resources that assist in visual literacy and intertextual connections, celebrating the contributions of female artists.
Linguistic and artistic mediation	<ul style="list-style-type: none"> • Exposure to artistic works on lesser-known female experiences to understand within a broader historical context. • Learning specific vocabulary to elaborate an exhibition label with gender perspective. • Opportunity to conduct controlled oral debates on current interest topics: gender equality, social sustainability, artistic representation and recognition.
Concept of Social Justice, feminism and SDGs	<ul style="list-style-type: none"> • Need to update and contextualise debate topics in additional language classes. • Need to provide themes that stem from students' interests, such as the study of female artists' impact on social issues. • Need to supply arguments for acquiring a critical viewpoint on how female artists' work challenges and shapes social narratives. • Need to emphasize and make visible the societal challenges addressed through the work of female artists, using them as case studies for promoting social justice and achieving the SDGs (No. 4, 10 & 16).

Table 1. Categories and units of meaning resulting from qualitative analysis. Source: created by the author.

4. RESULTS

The research main goal was to evaluate the effectiveness of pedagogical strategies aimed at enhancing motivation and critical perspective development through the integration of female artists' productions in an Artistic Baccalaureate English language learning environment. The sample size of the study was N=25 students, which included a diverse representation of gender identities. This section presents the findings from the initial questionnaire, subsequent activities, and the final questionnaire.

The initial questionnaire, completed prior to any intervention, aimed to capture the students' attitudes and opinions regarding the English subject. Utilizing short answers and a Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree), the questionnaire revealed a spectrum of responses. For instance, when students were

asked if they liked English as a subject (block III), 36% of them expressed a positive stance (28% Agree, 8% Strongly Agree), 24% neutral, and 40% negative (20% Disagree, 20% Strongly Disagree). When inquired about the subject's difficulty, 44% of students did not find English challenging, suggesting a readiness to engage with the language learning process. The interest in learning English was notably high, with 55% of students indicating interest or strong interest. This suggests that disengagement from the subject might not stem from disinterest in the language itself but perhaps from the teaching approach or content.

The analysis of activities focused on the role of women in the arts demonstrated a pre-existing critical engagement, with 48% of students having contemplated women's role in the arts before the study. However, recognition of women in art history was contentious, with only 52% acknowledging the underrepresentation of female artists. Regarding the previous knowledge on gender gap in art (blocks I & II), students were shocked by their little knowledge of female artists, beyond the most canonical names. In fact, no student had ever visited the Museu de Belles Arts de València (MUBAV), despite living just a few kilometers away from it, nor were they aware of the works of Valencian authors such as Manuela Ballester, Elena Carabia, or María Sorolla. Among the written responses in block I (short answers), are worth mentioning: *"I have always taken for granted that women have not had access to culture in general and to art in particular,"* (Student 1) *"What seems incredible to me is that some textbooks continue to treat female art as a movement in itself, without taking into account the general artistic movements"* (Student 2) or Student 3 who, paraphrasing Virginia Woolf wrote: *"for most of humanity, anonymous was a woman painter."* Apart from getting to know the students' awareness on gender gap in art, this research was focused on establishing a link between learning English by means of motivating contents. In this case, acknowledging their interest in art, the under-representation of women in this field and, as a final task, elaborating updated exhibition labels (informational language) for some works discussed, analysed and contextualised in class. Therefore, from the previous questions related to the learning of the English language, we highlight:

Initial Questionnaire	Strongly disagree/dislike (1 & 2)	Neutral (3)	Strongly agree/ like (4 & 5)
Opinion about English as a subject	40%	24%	36%
Is it a challenging subject?	44%	44%	12%
Are you interested in learning English?	12%	32%	56%

Table 2. Extract of answers to the Initial Questionnaire (block III). Source: created by the author

Post-intervention, the final questionnaire assessed any shifts in attitudes and perceptions. An encouraging finding was that 64% of students expressed a preference for activities related to the arts over traditional textbook content. This suggests a potential for increased engagement through curriculum content that aligns with

students' interests. Questions related to women artists in the art world revealed that a significant portion of students (72%) would be on the lookout for women artists in future exhibition visits, suggesting a positive shift in awareness. Moreover, there was a notable increase in optimism regarding the status of women in the art world, with 68% of students believing that things are changing for the better.

Post Questionnaire	Strongly disagree/dislike (1 & 2)	Neutral (3)	Strongly agree/like (4 & 5)
Opinion about English as a subject	20%	20%	60%
Is it a challenging subject?	28%	60%	12%
Are you now more interested in learning English?	8%	8%	84%
Interest of multimodal texts & realia regarding Arts		36%	64%
Will you attend and be aware of future women artists' exhibitions?		28%	72%
Regarding Museum's exhibitions, are they adopting a gender perspective?	24%	8%	68%

Table 3. Extract of answers to the post questionnaire. Source: created by the author

The final discussion in the classroom not only highlighted the immediate outcomes of the study, but it also paved the way for future research directions. By integrating discussions around gender inequality and relating them to the international advocacy campaigns #NosQueremosVivas or #MeToo, this research echoes Fraser's call for recognizing and addressing injustices that span across the economic, cultural, and political spheres of society (Fraser, 1996; Fraser & Honneth, 2003). This approach underscores the importance of incorporating feminist perspectives into educational content as a means of fostering a comprehensive understanding of social justice. Moreover, this dialogue directly ties into the SDGs, particularly goals 5, 10 and 16. Following an ethnographic approach to data gathering (Goetz & LeCompte, 1988; Angrosino, 2012), the researcher recorded and took notes of the students' oral interventions, in order to develop the discussion. Among the students' post interventions, these concerns were showed: Student 4: *"I would like to further analyse the other side of mythology, to be able to approach the universal paintings with a gender perspective (...) for example: why has Medusa come to occupy the role of the villain, when we are talking about a rape?"*.

Student 3 asserted that *"All museums should have purple glasses at the entrance, to be able to make a visit with a gender perspective. Only then can we understand paintings like 'The Satyr' by Antoni Fillol, which are also framed within the current #metoo movement"*; or Student 5 agreed that *"it has been insightful to work with this topic. The life stories of Manuela Ballester or Maria Sorolla were very interesting and I*

have adopted now a critic point of view towards exhibition. I think I will count now the number of works by women artists being exposed in the Museums I visit”.

The gathered data indicate that integrating subjects of personal interest, such as the works of female artists, can positively influence student engagement and contribute to the development of a critical perspective. The findings support the hypothesis that content related to students' artistic interests can lead to higher motivation and a more profound engagement with the English language. Future research could thus explore the effectiveness of curriculum designs that incorporate these global social justice issues, assessing their impact on student engagement and their understanding of their role in societal change.

5. CONCLUSION

In the culmination of the LITGENDI project, the integration of feminist art into the EFL classes has been thoroughly examined as a method to invigorate the academic landscape. The initiative, rooted in the soils of multimodal learning and critical pedagogy, sought to draw upon the power of visible female figures in art to foster a critical consciousness among students. This foray into the artistic tapestry of the language classroom has unveiled the potential for a profound reorientation in teaching methods and content delivery.

The results unequivocally suggest that the arts, especially when channelled through a feminist lens, can dramatically boost student engagement and motivation. The initiative has highlighted the unique opportunity that the arts provide for exploring civic issues such as gender inequality, thereby promoting a more equitable and inclusive educational experience. The active participation and input from students signal a keen interest in the subject matter, challenging the traditional confines of curriculum design. However, this study is not without its limitations. The constrained timeframe and modest sample size necessitate a cautious interpretation of the findings, which may not be universally applicable. The nature of observational research, too, carries its inherent challenges, demanding a thoughtful consideration of context in application and analysis. Despite these limitations, the implications of this research are far-reaching. It lays the groundwork for future explorations into the intersection of language learning with social justice and the arts. It beckons for continued innovation in curriculum development, teacher roles, and, critically, the content that we bring into our classrooms, all in pursuit of a holistic learning experience that resonates with students and prepares them to navigate and transform the world around them. The LITGENDI project, therefore, stands as both a testament and a beacon to the transformative power of education when it dares to embrace the arts as a vehicle for change.

NOTES

- 1 This research has been founded by the Innovative Project of the Universitat de València "Literacy, Gender and Diversity (LITGENDI): Multimodal Readings to Work on Intersectionality and Social Justice in English Teacher Training" (UV-SFPIE_PIEE-2732068), coordinated by the Faculty of Teacher Training during the 2022-23 and 2023-24 academic years and with the participation of the Training, Innovation, and Resources Centres for Teachers specialising in multilingualism and artistic-expressive subjects.
- 2 All excerpts from Acaso and Megías (2017) originally in Spanish have been translated into English by the author.
- 3 Student interventions have been transcribed verbatim, with only grammatical errors corrected.

REFERENCES

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Ediciones Paidós.
- Atienza, E. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción. *Lenguaje y Textos*, 52, 35-46. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>
- Alarcón-Arana, E.M. (coord.) (2023). *El reflejo de Medusa. Representaciones mediáticas contemporáneas de las mujeres*. Advook.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 126-137.
- ArtsConnection. (n.d.). *About us*. Retrieved January 18, 2024, from <https://artsconnection.org/about-us/>
- Badard, N. (2016). *When in doubt, art it out: A teacher's guidebook to Arts Education incorporation in the ESL classroom* [Thesis, University of San Francisco]. Master's Projects and Capstones. <https://repository.usfca.edu/capstone/334>
- Ballester Buigues, I. (n.d.). MÀTRIA: Project selected in the 2022 Reset call. *Rereadings of gender and multiculturalism*. Consortium of Museums of the Valencian Region. Retrieved January 18, 2024, from <https://www.consorcimuseus.gva.es/actividades/visita-itinerario-matria/?lang=es>
- Benhabib, S. (2004). *The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens*. Cambridge University Press.
- Berhó, D. L., & Defferding, V. (2005). Communication, culture, and curiosity: Using target-culture and student-generated art in the second language classroom. *Foreign language annals*, 38(2), 271-276.
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción. *Didáctica. Lengua y Literatura* 34, 71-81. <https://doi.org/10.5209/dill.81349>
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

- Castellano-Sanz, M. (2023). Trabajar los ODS en el aula de personas adultas mediante textos memorialísticos: género, interculturalidad y multimodalidad. *Aula Abierta*, 52(3), 229–236. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.229-236>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Correa, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations. *Foreign Language Annals*, 44 (2), 308-320.
- Correa, M. (2018). Critical Approaches to Heritage Language Learning: From Linguistic Survival to Resistance and Action. In P.P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, (pp 717-730). Springer International Handbooks of Education.
- Cots, J. (2006). Teaching 'with an Attitude': Critical Discourse Analysis in EFL Teaching. *ELT Journal*, 60 (4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1024>
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Dervin, F. (2012). International Sociodigital Interaction. What Politics of Interculturality? In J. Sharifian & M. Jamarani (Eds.), *Language and intercultural communication in the new era* (pp 83-98). Routledge.
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, Reflexivity and Criticality in Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). Quantitative data collection. In *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies* (pp. 101-115). Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed., Ser. Applied Linguistics in Action). Pearson Education Limited.
- Egan, K. (1997). The arts as the basics of education. *Childhood Education*, 73(6), 341- 345.
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>
- Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation*. The Tanner Lectures on Human Values.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Verso.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grande, V., & Rosetti, E. (2021). *The Women Who Changed Art Forever: Feminist Art – The Graphic Novel*. Lawrence King Publishing.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Guerrilla Girls. (1998). *The Guerrilla Girls' bedside companion to the history of Western art*. Penguin Books
- Guerrilla Girls. (2020). *The art of behaving badly*. Chronicle Books.
- Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. (2015). A strategy for incorporating students' interests into the high-school science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 949-978.
- Hessel, K. (2022). *The story of art without men*. Hutchinson Heinemann.
- Hodge, S. (2016). *Why is Art Full of Naked People? And Other Vital Questions about Art*. Thames & Hudson.

- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Izadi, M., & Baltagi, J. (2019). Using Art to Incorporate Culture into the ESL Classroom. *CONTACT Magazine*, 55–62. Retrieved January 18, 2024, from <https://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2019/08/Mahgol-Izadi-Joumana-Baltagi.pdf>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/bjast/2015/14975>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., y Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316442821>
- Keifer-Boyd, K. (2003). A pedagogy to expose and critique gendered cultural stereotypes embedded in art interpretations. *Studies in art education*, 44(4), 315- 334.
- Košinaga, J. (2020). Innovations and Challenges in Language Learning Motivation: Innovations and challenges in language learning motivation, by Zoltán Dörnyei. *Eger Journal of English Studies*, 20, 117–120. <https://doi.org/10.33035/egerjes.2020.20.117>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kubota, R. & Austin, T. (2007). Critical Approaches to World Language Education in the United States: An Introduction. *Critical Inquiry in Language Studies* 4(2-3), 73-83. <https://doi.org/10.1080/15427580701389367>
- Kunčar, K. (2021). *De-Motivation Among Teenage Students of English* [Unpublished master's thesis]. The Information System of Masaryk University. Retrieved from January, 19 of 2024 <https://is.muni.cz/th/gn67d/>
- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 3/2020, BOE núm. 335, 26 de diciembre de 2020.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. In C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, & L. Codina (Eds.), *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* 1, 88-97. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa, *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Menke, M. R., & Paesani, K. (2019). Analysing Foreign Language Instructional Materials through the Lens of Multiliteracies Framework. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>
- Moreira, P. L., Camino, C. P. D. S., & Rique, J. (2015). Una comparación del desarrollo moral de adolescentes entre dos décadas. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, 67(3), 47-61.
- Moreno-Vera, J. R., & Cruz, B. C. (2023). *Educación Artística en España: Promoting Democratic Values in Young Adolescents through Critical Visual Thinking in Social Studies Teacher Education in Murcia, Spain*. In C. R. Ellerbrock, K. M. Main, & D. C. Virtue (Eds.), *Middle Level Teacher Preparation across International Contexts: Understanding Local and Global Factors Influencing Teacher Education* (pp. 136–153). Routledge.
- Morgan, C., & Stengel-Mohr, J. (2014). Language at the core: Developing meaningful connections between the arts and classroom instruction. *NYS TESOL Journal*, 1(1), 90-99.
- Omaggio Hadley, A. (2000). *Teaching language in context* (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Reyes-Torres, A., & Castellano-Sanz, M. (2023). Learning by Design through born-digital Texts in EFL: an Approach to foster Students' Multiliteracies. In J. M. Antolí-Martínez (Ed.), *Challenges of the Educational System in Contemporary Society* (pp.63-82). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8156-1>
- Reyes-Torres, A., & Portalés-Raga, M. (2020). Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42(1), 94-119. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>

- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27(4), 473-492.
- Schander, C., Balma, B., & Massa, A. (2013). The joy of art in the EFL classroom. *European Scientific Journal*, 2, 409-414.
- Shih, Y. H., & Wang, R. J. (2020). Incorporating gender issues into the classroom: Study on the teaching of gender-related courses in the general curriculum of Taiwan's universities. *Policy Futures in Education*, 20(1), 44-55.
- Sotoca García, H. (2022). *Ni musas ni sumisas: Una revisión ilustrada de la historia del arte occidental con perspectiva feminista*. Bruguera.
- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. In W. Moreno Gómez & S. M. Pulido Quintero (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Funámbulos Editores.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suescún-Giraldo, C. (2015). Alternative strategies for the reading EFL classroom. *Revista Psicoespacios*, Vol. 9, N. 15, pp. 3-19, <https://doi.org/10.25057/21452776.351>
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/elt/46.1.81>
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk, and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2), 149-173.
- Tasi, L. (2008). Viewing the fallacy and crisis of "a big difference between men and women" from the perspective of gender equality education. *Gender Equality Education Quarterly*, 42, 20-27.
- Venegas Medina, M., Villar-Aguilés, A., & Santos, S. A. (2020). Sex and gender equality policies in education in three southern European societies: The cases of Andalusia and Valencian Community (Spain) and Portugal. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(1), 137-151.
- Weissler, R. (2022). A meeting of the minds: Broadening horizons in the study of linguistic discrimination and social justice through sociolinguistic and psycholinguistic approaches. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 137-143. <https://doi.org/10.1017/S0267190521000131>
- White, J. S. (2019). Gender representation in Art pedagogy: A survey of student knowledge and attitudes around gender balance in art education [Thesis, Humboldt State University]. Cal Poly Humboldt theses and projects. <https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/285/>

Cultural Conceptualizations in EFL textbooks

Conceptualizaciones Culturales en Libros de Texto de Inglés como Lengua Extranjera

María Daniela Cifone Ponte

Universidad de La Rioja

m-daniela.cifone@unirioja.es

RESUMEN

Este artículo se centra en la comparación de dos de los libros de texto de inglés como lengua extranjera más utilizados en 4º de Educación Secundaria Obligatoria en La Rioja para explorar cómo las actividades de lectura moldean los procesos cognitivos culturales de los estudiantes a través del vocabulario. Así, este estudio utiliza el marco de análisis de la Lingüística Cultural (Sharifian, 2011) con los siguientes objetivos: (i) determinar qué conceptualizaciones culturales se activan a través del vocabulario en las lecturas de los libros de texto de 4º de ESO de inglés, (ii) establecer si los esquemas y categorías se desarrollan en más detalle con la inclusión de sub-esquemas e instancias respectivamente y, (iii) definir qué culturas predominan en las lecturas. Los hallazgos revelan que los esquemas y categorías culturales se activan a través del vocabulario, siendo los esquemas más frecuentes mientras que la presencia de sub-esquemas e instancias acentúa significado cultural de estas conceptualizaciones. No hay consenso en el abordaje de los elementos culturales en los libros. Nuestros resultados evidencian que la presencia de sub-esquemas e instancias facilita que el alumnado se desenvuelva de forma más efectiva en situaciones interculturales.

Palabras clave: conceptualizaciones culturales, libros de texto de inglés, vocabulario, esquemas culturales, categorías culturales

ABSTRACT

This paper presents a comparative study of two widely used EFL textbooks in the 4th year of Compulsory Secondary Education in La Rioja, Spain, examining how their reading activities influence learners' cultural cognitive processes through their vocabulary input. Employing Cultural Linguistics' framework (Sharifian, 2011), the study aims to: (i) identify the activation of cultural conceptualizations in the reading passages, (ii) assess the development of schemas and categories with the inclusion of sub-schemas and instances, and (iii) explore what cultures are enhanced by these cultural conceptualizations. Results indicate the activation of cultural schemas and categories, with schemas being more prevalent, and the inclusion of sub-schemas and instances enriching cultural meaning. The approach to addressing culture in EFL textbooks varies

in each book. Our findings show that the presence of sub-schemas and instances may facilitate learners in effectively navigating intercultural encounters.

Keywords: Cultural conceptualizations, EFL textbooks, Vocabulary, Cultural schemas, Cultural categories

1. INTRODUCTION

During intercultural interactions, individuals activate and negotiate their cultural conceptualizations (Sharifian, 2009). As a result, they rely on their existing cultural schemata to interpret and evaluate unfamiliar information (Sharifian 2003; 2009). Consequently, EFL learners must broaden their cultural conceptualizations to effectively engage in cross-cultural communication. Teaching vocabulary with cultural connotations may facilitate this process by providing students with a tool to understand new cultural contexts and realities (Porto & Byram, 2016). Examining the cultural concepts embedded within the vocabulary of EFL textbooks can offer insights into how these materials contribute to the formation and enrichment of cultural perceptions. Despite various studies exploring intercultural competence in EFL materials (Wu, 2010; Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015; Amerian & Tajabadi, 2020), there appears to be a gap in linguistic circles concerning the construction of cultural conceptualizations through vocabulary input in EFL textbooks.

This study employs the framework of Cultural Linguistics, more specifically drawing on Sharifian's concepts of cultural conceptualizations: schemas and categories (2003, 2017), to explore how reading activities in EFL textbooks for Spanish learners may influence and shape learners' cultural conceptualizations through their vocabulary input. This study examines the vocabulary content of reading comprehension activities in two of the most used 4th of ESO textbooks in La Rioja to determine whether: (i) cultural conceptualizations are activated by the vocabulary input of EFL textbooks, (ii) schemas and categories are further developed with the inclusion of sub-schemas and instances respectively and, (iii) what culture or cultures are enhanced in the textbooks' reading passages.

The paper is divided into four sections: the first one establishes the foundation by delving in the relationship between cultural conceptualizations and lexicon and how EFL textbooks commonly address cultural information. Following this, the second section details the methodology employed in the research, providing insights into the sample and data analysis. This third section unveils the results and the discussion where the key findings are described and interpreted. A final section contains the main conclusions drawn from the study and educational implications.

2. THEORETICAL FRAMEWORK AND LITERATURE REVIEW

2.1 Cultural conceptualizations and lexicon

The concept of conceptualization serves as an umbrella term encompassing basic cognitive processes such as categorization and schematisation (Sharifian, 2011). Sharifian (2009; 2011) proposed the concept of cultural conceptualizations to denote cognitive processes originating within individuals' minds but also emerging as cultural cognitions. In Sharifian's words: "cultural cognitions may be best described as networks of distributed representations across the minds in cultural groups" (2011, p. 5). Cultural conceptualizations emerge through the dynamic interactions among various members within a cultural group, facilitating a shared cognitive framework that enables individuals to perceive and comprehend experiences as if operating within a collective mind. These conceptualizations have a changing nature, subject to continuous negotiation and renegotiation among the members of a particular community.

These cultural cognitions comprise cultural schemas and cultural categories, which, in turn, are composed of sub-schemas and instances, respectively. Schemas, as defined by Sharifian, are culturally constructed patterns of distributed knowledge across a cultural group, which capture encyclopaedic meaning for lexical items (Sharifian, 2011, p. 5). They are usually based on experiences, common to a cultural group and they allow speakers to communicate cultural meanings and negotiated and renegotiated over time and space. An illustrative example frequently employed by Sharifian is the 'the restaurant schema', this schema includes knowledge about various events (e.g., eating, tipping), customary behaviours, type of food served, among others. The restaurant schema may vary from individuals and cultures; however, this schema is not fixed in the speaker's mind as it may evolve depending on their experiences (e.g., travelling, going to different type of restaurants, having contact with other cultures, etc.). Another type of cultural conceptualization lies in cultural categories. Individuals rely on categorization to shape their understanding of reality and guide their behaviour (Lakoff, 1986). In this sense, Sharifian (2011) argues that the classification of many objects, events and experiences into categories and their prototype instances are usually culturally constructed. Cultural categories as well as categorisation are intricately intertwined with language, particularly the lexicon, as lexical items serve as labels for the categories and their instances. Building upon the 'restaurant schema' example, 'food' could serve a categorical label, with 'fried rice' representing an instance within this category.

These processes acquire relevance in the field of foreign language communication, where interlocutors often rely on their native language's (L1) sets of cultural conceptualizations to construct, interpret, and negotiate cultural meaning. Consequently, miscommunication may arise as language users navigate different cultural schemas, categories, and metaphors (Sharifian, 2013). In this context, proficiency in intercultural communication extends beyond mere mastery of linguistic and lexical notions; it also entails a nuanced understanding and familiarity with various systems of cultural conceptualizations. Such proficiency enables learners to engage in intercultural exchanges using their second language with flexibility and efficacy (Sharifian, 2009). This aspect becomes significant within English as Foreign Language

classrooms, where learners must be equipped with the awareness that their interlocutors may not necessarily share their cultural conceptualizations. Moreover, learners must recognize the presence of divergent cultural conceptualizations that could lead to misunderstandings and misinterpretations in cross-cultural communication. Therefore, it becomes imperative to integrate modules that sensitise learners to these nuances, fostering their ability to understand and negotiate cultural differences effectively in their interactions outside the classroom.

2.1 Culture and textbooks

Textbooks in foreign language teaching (FLT) serve not only as repositories of linguistic features and rules but also as implicit representations of broader cultural paradigms (Gray, 2013). As stated above, language encapsulates and reflects a wide array of cultural information, constituting a relevant part of its speakers (Byram & Risager, 1999). It seems logical that language instruction should integrate cultural components not only within classroom dynamics but also within the content of textbooks themselves. In this vein, Schissler (1990) underscores that textbooks offer a global understanding of history, societal norms, and ways of living, thereby shaping students' perceptions of different societies and their respective values. On top of that, textbooks function as controlled instruments which mitigate potential cultural shock by introducing new cultures in a methodical manner.

However, representing culture in textbooks poses challenges, as there is not a universally accepted "correct" way to depict target, source, and international cultures (Ulrich, 2004). Despite the acknowledgment of the importance of integrating target culture into FLT so our students can learn new sets of conceptualizations, there is a tendency in textbooks to overrepresent the target culture, primarily due to economic considerations and the influence of English-native authors (Alptekin, 1993). Nevertheless, exposure to diverse cultural perspectives, including their own, is crucial in fostering students' empathy, reflexive knowledge about their own culture, and intercultural communication skills (Méndez García, 2005). Nevertheless, EFL textbooks often narrow their focus to American and British cultures, thereby presenting a limited view of the target culture (Matsuda, 2002). Yet, as English continues to evolve as a global language, exposure to diverse linguistic and cultural varieties becomes increasingly essential (Wandel, 2002).

With regards to reading passages in EFL textbooks, cultural differences are often discerned through the identification of key words, which carry significant cultural connotations and encapsulate the beliefs and values of diverse society (Porto & Byram, 2016). Regarding EFL materials, vocabulary selection plays a pivotal role in shaping the cultural focus of texts and fostering cultural awareness among learners (Byram, 1997; Porto & Byram, 2016). Consequently, exposure to a diverse array of cultural key words in EFL instruction enables learners to broaden their cultural conceptualizations, thereby enhancing their comprehension skills and mitigating potential communication misunderstandings (Sharifian, 2009).

Porto and Byram (2016) introduced a model of cultural comprehension in textual analysis, which emphasizes the significance of cultural schemata in interpreting texts in a foreign language. This model consists of six levels delineating the diverse approaches

EFL learners may adopt when engaging with cultural themes during reading. Their framework conceptualizes the process of reading in a foreign language as a dynamic continuum marked by the oscillation between familiarity and unfamiliarity with cultural content. At the initial level, learners focus on identifying visible elements of cultures, prompting an active process of recognizing and discerning cultural differences. This stage represents a pivotal point where readers may perceive elements of a given culture as distinct, stimulating, and appealing (Porto & Byram, 2016, p. 22). The identification of cultural disparities occurs through the mechanisms of comparison and contrast, facilitated by the recognition of key vocabulary terms or phrases. These scholars argue that understanding cultural nuances and connotations via vocabulary is not merely a straightforward cognitive process; rather, it necessitates learners to have a pre-existing framework or set of conceptualizations for categorizing these key terms. Furthermore, within this cognitive process, encountering elements in the text that are perceived as unpredictable or unfamiliar plays a crucial role. When readers encounter content that challenges their conceptualizations or disrupts their schematic expectations, they are inclined to engage in deeper levels of comprehension and understanding (Wade *et al.*, 1999; Porto & Byram, 2016).

Research into the presence and role of cultural words in EFL materials is still sparse, although existing studies indicate a tendency for cultural vocabulary to predominantly reflect the target culture (Cifone Ponte, 2019; Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015). Regarding cultural conceptualizations in the vocabulary input of EFL textbooks, to the best of our knowledge, only one study has been conducted so far. Cifone Ponte (2023) analysed the vocabulary content of two graded readers of the same novel (a Christmas Carol) addressed to two different proficiency levels (A1 - B1); she found that graded readers contributed to the increase of learners' cultural understanding of some cultural conceptualizations and that these books include more information about these conceptualizations in terms of sub-schemas and instances as the level increases. Moreover, the inclusion of these sub-schemas and instances improves the understanding of certain cultural topics that, otherwise, would be difficult to process using the learners' L1 system of cultural conceptualizations. However, one question that remains to be explored is whether EFL textbooks designed for the same level and purpose are developing students' cultural conceptualizations through the inclusion of cultural words or keywords. On these grounds, the research questions that guide the study are the following:

RQ1. What type of cultural conceptualizations are activated by the vocabulary input contained in two EFL textbooks' reading activities? Are they further developed by the inclusion of sub-schemas and instances?

RQ2. What culture or cultures predominate in the content of reading passages?

2. METHODOLOGY

3.1. Sample

As outlined in the introduction, the study will examine the vocabulary input contained in the reading sections of two of the most used EFL textbooks in La Rioja, an Autonomous Community located in Northern of Spain. Despite being small, our sample is significant as the selection of textbooks have been done considering their use in several public schools within the region. The sample comprises two textbooks designed to meet the curricular requirements of the 4th year of compulsory secondary education: Think Ahead 4 (Marks & Scott, 2019) and Aspire Pre-Intermediate (Nauton & Crossley, 2012). In both materials, it is claimed that they cover a pre-intermediate level and align with the guidelines established by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001).

Think Ahead 4 is distributed by Burlington Books, a European publishing house specialised in EFL textbooks for Primary and Secondary Education in the Spanish context. On the other hand, Aspire Pre-Intermediate is published by the international publishing house Cengage Learning (National Geographic). For the sake of clarity, we will refer to these two textbooks during the results and discussion section as TB1 (Think Ahead 4) and TB2 (Aspire Pre-Intermediate), respectively.

3.2. Data analysis

The analysis focused on multiword units from all the reading passages of both materials and defined in accordance with Schmitt's concept of lexical units: "an item that functions as a single meaning unit, regardless of the number of words it contains" (2000: 11). The methodological approach adopted in this study was a content analysis, facilitating replicable and valid inferences from our sample (Krippendorff, 2004).

To examine cultural conceptualizations embedded in the lexicon of reading passages, the Cultural Linguistics framework of analysis was employed. This framework (i) enabled the identification of cultural conceptualizations through the examination of the vocabulary input, (ii) assessed the complexity of cultural concepts present in the sample and, (iii) determined the cultural focus of the texts. As discussed in the literature review (section 2.1.), cognitive processes such as cultural schemas and cultural categories constitute the primary analytical tools within this field, allowing the examination of various language features ranging from morpho-syntactic aspects to pragmatic and semantic meanings (Sharifian, 2017). Cultural conceptualizations (cultural schemas, cultural categories and, sub-schemas and instances) will be analysed in accordance with Sharifian's definitions (see section 2.1).

To address the first research question (What type of cultural conceptualizations are activated by the vocabulary input contained in two EFL textbooks' reading activities? Are they further developed by the inclusion of sub-schemas and instances?) cultural schemas and categories were identified in the text. Additionally, vocabulary associated with these cultural schemas and categories (sub-schemas and instances, respectively) was also extracted.

Regarding the second research question concerning the predominant culture in the reading passages, the classification of culture proposed by Risager (1991) and expanded by Cortazzi and Jin (1999) was adopted. The concept of culture in the field of FLT has traditionally been categorised into the target, pertaining to the cultural context surrounding the target language or L2, and source culture, reflecting students' own cultural background. In the late 1990s, Cortazzi and Jin (1999) introduced the concept of international culture, which differs from both the students' culture and the target culture, encompassing other cultures present in the classroom or represented in the textbook.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Our first objective aimed to determine whether cultural conceptualizations were present in the vocabulary input of reading passages of the two 4th year of ESO EFL textbooks that comprised our sample. Moreover, we also wanted to determine what type of cultural conceptualization were more common and if they were somehow further described and explained by the presence of sub-schemas and instances respectively. To accomplish this objective, we extracted those cultural conceptualizations (schemas and categories) present in the reading comprehension activities in both textbooks (see terms in bold in table 1). Moreover, we also extracted those sub-schemas and instances referring to the main schema and category (table 1).

Focusing on the cultural conceptualizations, our data revealed that they were present in the reading passages of both textbooks. Generally, in terms of quantity, schemas were more common than categories in both materials (see table 1). These first results disagree with Cifone Ponte's (2023) findings in their analysis of graded readers where they reported a similar quantity of schemas and categories. Our results could be explained based on the different nature of reading passages in the textbooks. The graded readers they examined were focused on a very specific cultural topic (Christmas), so it seems logical to assume that event-schemas will be limited and all related to this holiday.

	TB1	TB2
Schemas and sub-schemas	<p>Mother's Day, national holiday, florists, greetings card shop, chocolate makers.</p> <p>Christmas, Iceland, books, Christmas present, Christmas Eve, reading, Jolabokaflokkur, customary Christmas gift.</p> <p>Pancake day, pancake races, England, run down, lent, eggs and fats not eaten, Easter.</p>	<p>The Bangladeshi festival of Baishakhi Mela, Brick Lane, crowds.</p> <p>The Edinburgh Festival, summer, performers, classical music, opera, dance.</p> <p>The Edinburgh Fringe Festival, art festival, anarchic event.</p> <p>The Edinburgh Military tattoo, Edinburgh Castle, military bands, regimental dress, sell out, popular,</p>

	<p>Holi, spring festival, India, prayers, fires, throw coloured powders, bright colours, visit friends and family, exchange gifts or sweets.</p>	<p>visitors, USA, Canada, New Zealand.</p> <p>International book festival, famous writers, poets.</p> <p>Highland games, ancient, Scotland, outdoor festival, tartans, tossing the caber, sword dancing.</p> <p>Chinese Spring Festival, spring rolls, holiday, Chinese New Year.</p> <p>Burns' night celebration, kilts, Scottish dances, haggis, playing the bagpipes, puddin' race, neeps, cranachan</p>
<p>Categories and instances</p>	<p>Traditional food, turkey in thanksgiving.</p> <p>Festivities Mother's Day, Christmas, Pancake Day, Saint Patrick's, Holi, thanksgiving</p>	<p>Sporting Britain, tennis, golf, rugby, London Marathon, cricket, Highland games</p> <p>Regional food, wines, camembert de Normandie, feta, Apetina, Cornish pasty, Turrón de Alicante, haggis, spring Rolls, cranachan</p>

Table 1. Vocabulary developing cultural conceptualizations.

Upon a closer examination of our findings, it became apparent that TB2 outnumbered TB1 in the inclusion of schemas whereas in both textbooks only two categories were found. In the case of sub-schemas and instances, distinct patterns were observed in each book. Our data reported a larger number of occurrences of sub-schemas and instances than schemas and categories overall. In this regard, TB1 offered more sub-schemas and instances than TB2 did. Since sub-schemas and instances serve to elucidate and further enrich their respective schemas or categories, it can be inferred that TB1's content delves deeper into cultural aspects, potentially facilitating learners' cultural comprehension and vocabulary depth (Read, 1993; Nation & Beglar, 2007).

In addition, although both textbooks claimed to be designed to adhere to the Spanish national curriculum requirements, the disparity in the number of cultural references in the reading passages suggests a lack of consensus regarding the integration of the cultural component. Table 1 illustrates disparities in all the schemas, categories, sub-schemas and instances across both texts. It is noteworthy that both coursebooks were designed for the same educational objectives and level. However, the divergence in cultural conceptualizations raises concerns and may have implications for learners' educational experiences. Learners using TB2 seem to be exposed to a broader array of cultural conceptualizations; yet they lack the accompanying sub-schemas and categories needed for a deeper understanding and the formation of new systems of cultural cognitions (Sharifian, 2009; 2017). Moreover, the exposure to wider range of

unfamiliar cultural conceptualizations without vocabulary to support understanding may potentially lead to learners' rejection of the new culture and misunderstandings and culture shocks in the classroom (Dimitrijevic, 1977; Sharifian, 2009).

We now proceed to address our second research question which aims to identify what cultures predominate in the reading passages of our two textbooks. Table 2 provides the schemas and categories along with the sub-schemas and instances that may be pointing to a specific culture and may be specifying the schema or category. Additionally, the second column classifies the type of culture (i.e., target, source and international).

Textbook	Classification of culture
TB1	
Mother's Day, national holiday, greetings card shop	Target culture, British
Christmas, Iceland, books, reading, Jolabokafloð	International culture, Icelandic
Pancake day, pancake races, England, run down, lent, eggs and fats not eaten, Easter	Target culture, British
Holi, spring festival, India, prayers, fires, throw coloured powders, bright colours, visit friends and family, exchange gifts or sweets	International culture, Indian
Traditional food, turkey in thanksgiving	Target culture, American
Festivities, Mother's Day, Christmas, Pancake Day, Saint Patrick's, Holi, thanksgiving	International culture, target culture
TB2	
The Bangladeshi festival of Baishakhi Mela, Brick Lane	International culture, Bangladeshi (celebrated in Britain)
The Edinburgh Festival	Target culture, Scottish
The Edinburgh Fringe Festival	Target culture, Scottish
The Edinburgh Military tattoo, Edinburgh Castle, military bands, regimental dress	Target culture, Scottish
International book festival	International cultures, several
Highland games, ancient, Scotland, tartans, tossing the caber, sword dancing	Target culture, Scottish

Chinese Spring Festival, spring rolls, Chinese New Year	International culture, Chinese
Burns' night celebration, kilts, Scottish dances, haggis, playing the bagpipes, puddin' race, neeps, cranachan	Target culture, Scottish
Sporting Britain, tennis, golf, rugby, London Marathon, cricket, Highland games	Target culture, British
Regional food, camembert de Normandie, feta, Apetina, Cornish pasty, Turrón de Alicante, haggis, spring Rolls, cranachan	International culture (Chinese, French, Greek), target culture (British, Scottish) and source culture (Turrón)

Table 2. Cultural conceptualizations classified by culture.

We proceed to address our second research question, which aims to ascertain the predominant culture or cultures embedded in the vocabulary input of the two EFL textbooks' reading passages. Table 2 presents the schemas and categories, including sub-schemas and instances, associated with these cultures. This time only words indicating a specific culture were kept. The second column provides a classification of the type of culture (i.e., target, source and international).

The analysis reveals a notable presence of elements from the target culture in the reading passages of both textbooks. This finding aligns with prior research indicating the pervasive representation of the target culture in EFL textbooks (Alptekin, 1993; Bahrami, 2015; Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015; Ashrafi & Ajideh, 2018; Cifone Ponte & Mora Guarín, 2021). On top of this, similar trends were found in an analysis of 6th year of Primary Education textbooks in La Rioja, where there were only prototypical references to the target culture (Cifone Ponte & Mora Guarín, 2021). A plausible explanation of this predominance in our sample may be attributed to the specifications of the national curriculum. Recent changes in Spain's educational legislation (Alonso-Sainz, 2023), have led to modifications in the EFL curriculum, including the division of content into three main areas: communication, plurilingualism, and interculturality. Decree 42/2002, which outlines the contents, competences, and assessment criteria for EFL subject in the four courses of compulsory secondary education in La Rioja, mandates that learners at this educational stage should be acquainted with sociocultural and sociolinguistic aspects of English-speaking countries, with an emphasis on their celebrations, festivities, events, history, and characteristic behaviours. Scholars have recognized the importance of incorporating the target culture in the EFL classroom (Méndez García, 2005), however intercultural communication requires speakers to operate with distinct systems of cultural conceptualizations (i.e., source, target, and international cultures) (Sharifian, 2017). The contact with different cultures and perspectives in the classroom may help learners become aware of cultural nuances in cross-cultural interactions. Therefore, while learning a language, speakers should be able to expand and acquire new cultural conceptualizations.

When examining the cultural conceptualizations in terms of the type of culture they denote, it becomes evident that EFL textbooks incorporate different cultural elements.

TB1 encompasses more general elements, such as Mother's Day or Christmas, that may be close to the students' culture; while TB2 makes more specific references to Scottish culture, exemplified by mentions of events like The Edinburgh Festival and Highland Games. Nevertheless, TB1 provides a more detailed inclusion of sub-schemas and categories, enabling students to discern differences between their own cultural conceptualizations and those of the target culture. In contrast, TB2 not only introduces conceptualizations that starkly differ from those of the students but also lacks the provision of additional keywords to facilitate comprehension and usage of these new conceptualizations.

The inclusion of references through schemas and categories is notably absent in the sample. TB2 makes a reference to Spanish culture by including the multiword term *turrón de Alicante* as an instance of the category regional food. However, this instance stands as the sole reference observed in both materials. While research conducted in Eastern countries suggest that locally produced textbooks often incorporate more references to the local and source culture (Chao, 2011), our findings may indicate differing trends in the Spanish publishing market. It is imperative that students not only grasp new sets of conceptualizations but also possess the ability to articulate their own in the L2 (King Baxter & Magolda, 2005). Vocabulary pertaining to their own celebrations, costumes and traditions is as crucial as understanding ideas originating from the target culture.

Finally, the international culture is briefly included in both textbooks (Holi in TB1 and Chinese Spring Festival in TB2). Our data agrees with previous studies whose results revealed a small and unbalanced presence of international cultures in EFL textbooks (Song, 2019; Aliakbari & Jamalvandi, 2012). In our sample, TB2 included some instances referring to international cultures such as *Camembert de Normandie* (French), *Apetina* (Greek), and *spring rolls* (Chinese). Once more, the sub-schemas within the cultural conceptualizations included in TB1 seem to be consciously included so learners grasp a deeper idea of subtleties in the main event (see *Holi* in table 2).

5. CONCLUSIONS

The research conducted in this study aimed to investigate the cultural conceptualizations embedded in the vocabulary input of reading passages of two 4th year of ESO EFL textbooks commonly used in La Rioja, Spain. Employing the Cultural Linguistic framework of analysis (Sharifian, 2011), the study sought to elucidate how these textbooks addressed the inclusion of schemas, sub-schemas, categories and instances in their texts and what culture is prevalent in their content.

Findings indicate variations in the treatment of cultural conceptualizations between the two textbooks. While both exhibited a greater prevalence of schemas over categories, TB1 (Think Ahead 4) reported a lower number of cultural conceptualizations compared to TB2 (Aspire Pre-Intermediate), albeit placing greater emphasis on sub-schemas and instances within the text. Although a higher presence of cultural conceptualizations would be ideal to prepare students for interactions with speakers from diverse cultures, it is equally crucial for learners to grasp the nuances inherent in each conceptualization. TB1's comprehensive approach to culture within its reading

passages, where detailed vocabulary contributes to overall text comprehension, holds potential for shaping learners' cultural conceptualizations and aiding in their ability to navigate intercultural encounters while minimizing potential misunderstandings.

Furthermore, the analysis also revealed a tendency in both materials to prioritize cultural conceptualizations from the target culture, while overlooking the source culture. However, the comparison between the two materials revealed that the approach to address this culture differs totally in both materials. TB1 incorporated cultural conceptualizations potentially shared by the target students and integrated sub-schemas and instances depicting behaviours and traditions from the target culture. In contrast, TB2 opted for a more selective approach, featuring specific schemas from the target culture while limiting sub-schemas and instances, thereby impeding comparisons between the students' own culture and the target culture.

Our study yields various pedagogical implications. Firstly, it highlights deficiencies in the EFL curriculum in secondary education. Specifically, the current regulations emphasize a focus on the target culture, neglecting the inclusion of others. This oversight significantly impacts the design of EFL textbooks and subsequently deprives students of the necessary tools to comprehend new realities and cultures they may encounter outside the classroom. Secondly, despite both textbooks serving the same educational purpose and covering the same proficiency level, notable differences emerge in their approach to cultural conceptualizations. Depending on the textbook, learners may experience different level of exposure to cultural perspectives. This may suggest educational inequities regarding cultural understanding in the EFL classroom.

While this study offers valuable insights, it is not devoid of limitations. Despite having focused on two mainstream textbooks, a wider sample comprising other textbooks used within the Autonomous Community of La Rioja could offer a much more comprehensive understanding of how EFL textbooks designed for 4th of ESO students portray cultural conceptualizations. Furthermore, analysing other aspects of the textbooks, such as listening activities, could shed light on what type of cultural content is being included in oral comprehension activities. This examination could help determine whether the presence of cultural conceptualizations, such as sub-schemas and instances, facilitates comprehension of oral texts.

NOTAS / NOTES

1 This research has been generously supported by FEDER/ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, and Agencia Estatal de Investigación under Grant PGC2018 -095260-B-100.

REFERENCES

- Canga Alonso, A. & Cifone Ponte, M. D. (2015). An Analysis of Cultural Vocabulary in ELT textbooks. *Odisea*, 16, 83-96. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i16.298>
- Cifone Ponte, M. D. (2019). *A quantitative and qualitative analysis of the vocabulary input of 2nd Baccalaureate EFL textbooks*. [Unpublished doctoral thesis, University of La Rioja].

- Cifone Ponte, M.D. & Mora Guarín, J. (2021). Immigrant learners' cultural identities in the vocabulary input of EFL textbooks through prototypical associations. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 21, 51-84.
- Cifone Ponte, M. D. (2023). Fostering Cultural Understanding Through Vocabulary: The Case of Graded Readers. *International Journal of TESOL Studies*, 5(2), 33-48.
- Aliakbari, M., & Jamalvandi, B. (2013). Realization of culture in English textbooks in Chinese high school level. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(2), 89-101.
- Alonso-Sainz, E. (2023). Neubauer, A. (Coord.). (2023). Programar en la LOMLOE: elementos curriculares y ejemplos prácticos. Centro de Estudios Financieros, 392 pp. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (26), 191-194. Recuperado a partir de <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/19321>
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT journal*, 47(2), 136-143.
- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31(6), 623-644.
- Ashrafi, S., & Ajideh, P. (2018). Exploring culture-related content in English textbooks: a closer look at advanced series of Iran language institute, *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature*, 6(1), 91-109.
- Bahrani, N. (2015). Evaluating the Representation of Cultural Elements in an In-Use EFL Textbook. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(3), 128-137.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual Matters.
- Chao, T. (2011). The Hidden Curriculum of Cultural Content in Internationally Published EFL Textbooks: A Closer Look at New American Inside Out. *The Journal of Asia TEFL*, 8(2), 189-207.
- Cortazzi, M. and L. Jin. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching* (pp.196-219). Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Dimitrijevic, N. R. (1977). Problems and implications of contrastive analysis of vocabulary and culture. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 7, 133-144.
- Gray, J. (Ed.). (2013). *Critical perspectives on language teaching materials*. Springer.
- King, P. & Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Lakoff, G. (1986). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press.
- Marks, L., & Scott, A. (2019). *Think Ahead 4*. Burlington Books.
- Matsuda, A. (2002). "International Understanding" through Teaching World Englishes. *World Englishes*, 21(3), 436-440.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31, 9-13.
- Méndez García, M. (2000). *La Competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. [Doctoral thesis, University of Jaen].
- Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68.
- Nauton, J. & Crossley, R. (2012). *Aspire Pre-Intermediate Student's Book*. National Geographic ELT.

- Porto, M. & Byram, M. (2016). *New Perspectives on Intercultural Language Research and Teaching: Exploring Learners' Understanding of Texts from Other Cultures*. Routledge.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Risager, K. (1991). Cultural References in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. In E. D. Buttjes, & M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 181-193). Multicultural Matters.
- Risager, K. (1991). Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (181-192). Multicultural Matters.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sharifian, F. (2003). On cultural conceptualisations. *Journal of Cognition and Culture*, 3(3), 187-207.
- Sharifian, F. (2009). Cultural Conceptualizations in English as an International. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues* (pp. 242-252). Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. John Benjamins.
- Sharifian, F. (2013). Cultural linguistics and intercultural communication. In F. Sharifian and M. Jamarani (Eds.), *Language and intercultural communication in the New Era* (pp. 60-79). Routledge.
- Sharifian, F. (Ed.). (2017). *Advances in Cultural Linguistics*. Springer.
- Song, B. (2019). Exploring the cultural content in Chinese ELT textbooks from intercultural perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 16(1), 267-278. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.17.267>
- Ulrich, N. (2004). *The cultural dimension in secondary MFL classrooms and textbook materials in the UK: an investigation into the student perspective*. [Unpublished Doctoral thesis, University of Nottingham].
- Wade, S. E., Buxton, W. M., & Kelly, M. (1999). Using think-alouds to examine reader-text interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 194-216.
- Wandel, R. (2002). Teaching India in the EFL-Classroom: A cultural or an intercultural approach?. *Language Culture and Curriculum*, 15(3), 264-272.
- Schissler, H. (1990). Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research. *International Journal of Social Education*, 4(3), 81-89. 741
- Wu, J. (2010). A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-144. 718981

The Impact of Flipped Learning on the Language Performance of Beginning Spanish as a Second Language Learners

El Impacto del Aprendizaje Invertido en el Desempeño Lingüístico de Estudiantes Principiantes de Español como Segunda Lengua

Susana Dimas Cintas

Universidad de Alcalá
susana.dimas@uah.es

ABSTRACT

The present study compares the academic performance of students of Spanish as a second language between a control group following a flipped learning methodology and another group receiving more traditional instruction. It also evaluates the impact of combining the two methodologies during the same semester on the students' linguistic performance. The results of the pre- and post-tests based on grammar activities indicate that, in the between-subjects design, there are no notable differences between the inverted and non-inverted groups. The findings of the within-group analysis show that students who have combined both methodologies perform better in the non-inverted instructional model.

Keywords: flipped-classroom approach; Spanish L2; student academic performance; grammar-focused tasks.

RESUMEN

El presente estudio compara el rendimiento académico de estudiantes de español como segunda lengua entre un grupo de control que sigue la metodología de aprendizaje invertido y otro que recibe una instrucción más tradicional. Además, evalúa el impacto que tiene la combinación de ambas metodologías durante el mismo semestre en el desempeño lingüístico de los estudiantes. Los resultados de los pre y post-tests basados en actividades de gramática indican que, en el diseño entre sujetos, no hay diferencias notables entre el grupo invertido y el no invertido. Los hallazgos del análisis realizado dentro del mismo grupo demuestran que los estudiantes que han combinado ambas metodologías tienen mejor rendimiento en el modelo de instrucción no invertido.

Palabras clave: aprendizaje invertido; español como segunda lengua; rendimiento académico; actividades de gramática.

1. INTRODUCTION

Education has traditionally been viewed as the transfer of information from teachers to learners within the context of the classroom. However, during the last decades, and increasingly in the aftermath of the COVID-19 pandemic that forced reorganizations in the teaching process, there has been a desire to move away from this paradigm (Vitta & Al-Hoorie, 2020). With innovative methods having adapted to the new technological advancements and to the changing global situation, some alternatives to teacher-dominated instruction have recently emerged across various educational domains.

One method that responds to new ways of teaching and studying is the flipped model (Bergmann & Sams, 2012). This pedagogical innovation moves the direct instruction into videos watched by learners outside the classroom setting, in an individual learning space, while class time is used to engage in higher cognitive levels of learning with peers and teacher present. Many educators applying the flipped model reimagine classroom time, replacing long lectures with scaffolded, learner-centered activities (Bergmann & Sams, 2012). Since highly interactive activities have long been an integral component of instruction in modern foreign languages (FL) (i.e., task-based instruction, two-way information tasks, etc.), instructors value the flipped classroom pedagogy particularly for its opportunity to dedicate less time to explicit content instruction and to allocate more time to use a second language (L2) meaningfully in class (Moranski & Kim, 2016).

As the popularity of the flipped model increases across different academic contexts, at all levels and fields, including second language teaching; its study has recently become a research interest for many scholars. Previous studies have argued that the flipped model seems to have positive results in student academic achievements when compared to more traditional learning formats (e.g., Ahmad, 2016; Aybirdi, Efe & Atasoy Sal, 2023; Bredow et al., 2021; Farah, 2014; Huang & Hong, 2016; Kang, 2015; Samadi et al., 2024; Shahnama, Ghonsooly & Shirvan, 2021; Shi et al., 2020; Webb & Doman, 2016; Wu, Hsieh & Yang, 2017; Zhang, 2015). However, some others have claimed that benefits of this teaching methodology in student performance is still debatable (e.g., Durfee et al., 2020; Jia et al., 2021; Oki, 2016). Additionally, positive opinions about this teaching methodology have been shared by learners (e.g., Basal, 2015; Belmonte, Guerrero & Cabrera, 2021; Kang, 2015) and teachers (e.g., Vaezi, Afghari & Lotfi, 2019; Wang & Chen, 2020) while it has also been found that some teachers recognize problems with its implementation (Fontecha, 2020; Hoshang, Hilal & Hilal, 2021) and some students manifest a clear resistance towards it (e.g., García-Allen, 2020; Moranski & Kim, 2016; Ozadowicz, 2020).

Today research on flipped learning in the FL classroom is abundant, especially in English courses. However, to the writer's knowledge, limited amount of research has been conducted in the Spanish L2 classroom at the university context (e.g., Moranski & Kim, 2016), and particularly at the novice level (e.g., Fontecha, 2020; García-Allen, 2020). In addition, the majority of studies within the Spanish L2 field seem to have explored differences between a flipped learning environment and a traditional teaching context

in different groups, but little is known about the impact of combining these two teaching methodologies in the same group of learners. The need of addressing these gaps has partially motivated the present investigation, which besides including a between-group analysis, also involved a within- group study.

This research aimed to contribute to this body of literature by implementing the flipped model in two beginner Spanish L2 courses at the tertiary level in United States. The objective of this study was to examine the impact that the flipped-classroom approach has on student academic performance on grammar-focused tasks compared to the non-flipped model.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Flipped-classroom approach: history and definition

The concept of flipped-classroom model is not new but has evolved to the present stage after the passage of an extended period. The seed of what today is known as the flipped-classroom approach was first proposed in 1984 by Militsa Nechkina, a member of the USSR Academy of Pedagogical Sciences. She advised teachers to "let pupils extract new things from autonomous reading of a textbook at home. Allow them to consider it, then discuss it with their teacher at school and come to a united conclusion" (Nechkina, 1984, p. 51). After this, in the 1980s and 1990s teachers in Russia began to try this instructional strategy, becoming the first nation that implemented this innovative practice.

In 1993, Alison King, as associate professor of education in the College of Education at California State University in San Marcos, focused on the importance of the use of class time for the construction of meaning rather than information transmission in her book "From Sage on the Stage to Guide on the Side". Despite not directly illustrating the concept of flipping the classroom, her work is often considered as an impetus for an inversion to allow the educational space for active learning.

In their publication "Inverting the Classroom: A Gateway to Creating and Inclusive Learning Environment" (2000) Lage, Platt and Treglia, associate professors of economics at Miami University (Ohio), asserted that class time that became available from the inversion of the classroom could be leveraged. By moving information presentation via lecture out of the classroom to media such as computers, students' needs with a wide variety of learning styles could be better met. Therefore, according to them, inverting a classroom meant that events that traditionally take place inside a classroom would take place outside and vice versa with the goal of aligning learning and teaching styles to improve student learning and engagement.

In practice, the flipped classroom approach was then started in 2006 in Colorado by the high school teachers Jonathan Bergmann and Aaron Sams. With their chemistry students reporting that classroom time was not enough to go over all new concepts and then, practice them in class, these teachers noticed that time spent in the classroom

explaining new content limited the amount of practice students could do in the classroom. However, without explicit instruction, students could not do the practice exercises.

After reflecting on these difficulties, Bergmann and Sams discovered that taking notes in class, doing the assignments, and catching up with lessons were the main problematic issues in their classes. As a consequence, they decided to invert the classroom lecture and bring homework to class. They recorded PowerPoint slides explaining the new content and distributed them online on YouTube, then; they assigned those videos as homework, using in-class time to help students with the concepts that they had not understood.

In this way, Bergmann and Sams divided the process of flipping the classroom into two steps. The first part consists of transferring lecture content into videos made by educators so that students can go at their own pace since they can stop or rewind the videos and take notes; this is done outside the classroom setting. The second part is developed in class where students complete homework, projects, guided and independent practice, and higher-order thinking activities where interaction and meaningful communication are the main focus. The resulting outcome was a total success, and in their book "Flip your classroom" (2012) the first definition of flipped learning was born as leaving "what was traditionally treated as homework to be done in the class time, and that which was previously done in class being done at home" (Bergmann & Sams, 2012, p.13).

The flipped classroom was later defined by The Flipped Learning Network (2014) as:

A pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.

This inversion results in a different setting for the classroom compared to traditional methods. While in the traditional instruction time is mainly devoted to explaining new concepts and going over assigned homework, in the flipped model, most of the time is used for guided and independent practice, discussion, action-orientated and peer-learning activities, cooperative and collaborative learning, as well as assistance and feedback, and focusing on student learning needs, autonomy, agency, interaction and engagement. This time enhancement is achieved by the fact that lecture time and content delivery is not part of the lesson since the explicit instruction is moved by means of asynchronous video lectures, presentations or podcasts and assigned as homework prior to coming to class. In this way, the flipped classroom model allows learners to work at their own pace, with students receiving a personalized education tailored to their individual needs since they can view and pause the video lectures as many times as needed and at their own pace, which provides students with the opportunity to be well prepared and ready for class time (Bergmann and Sams, 2012).

In addition, the role of both learners and teachers changes in the flipped model compared to traditional teaching practices. The concept of the flipped classroom is based on a student-centered approach. In the flipped model students become more autonomous while the teacher becomes the guide and facilitator of content, activities, and models. As stated by Bergmann and Sams (2012) “flipping the classroom is redirecting attention away from the teacher and putting attention on the learner and the learning” (p. 27).

Since Bergman and Sam were chemistry teachers, soon after their experiment, the flipped classroom gained popularity particularly in pure sciences as they are mainly lecture-based classes. Given the positive results obtained in STEM (science, technology, engineering, and mathematics) subjects, the flipped model was recommended for all other subjects, including language teaching.

More specifically in recent years, this methodology has become a predominant form of teaching and learning in many fields as an alternative to traditional face-to-face instruction due to the COVID-19 pandemic.

2.2 Research on the flipped model

2.2.1 Flipped model research on STEM and science-related courses

With the increasing implementation of the flipped classroom in many different domains during the last decades, the study of this innovative teaching practice has recently become a research interest for many scholars. STEM and science-related courses have been targeting subjects for many pioneer experts on the topic. Research has assessed the impact of the flipped model on students’ academic results on diverse subjects such as pharmacotherapy, programming, algebra, mathematics, and chemistry courses, just to mention some (e.g., Belmonte, Guerrero & Cabrera, 2021; Kugler et al., 2019; Love et al., 2014; Rehman et al., 2020; Umam et al., 2019; Yildiz, 2018). These studies have observed that the flipped model can enhance students’ academic performance. Similar results regarding the effectiveness of this methodology on learners’ achievements were also found in multiple meta-analysis studies in engineering courses (e.g., Mason, Shuman & Cook, 2013), health professions education (e.g., Hew & Lo, 2018), nursing education (e.g., Xu et al., 2019) and some other disciplines.

However, some studies have not found significant differences on students’ grades when comparing those learning through traditional approaches and those receiving instruction under the flipped model. For instance, in Durfee’s et al. study (2020), conducted in a radiology course at the university level in USA, learners’ performance on the standardized final exam in the flipped group was similar to that of the in-person teaching group.

Considering the shift in the role of the learner in the flipped model where new content is “learned” by students on their own, research has also focused on examining learners’ perceptions about the flipped classroom through individual and focus-group interviews, reflective journals and/or questionnaires (e.g., Belmonte, Guerrero & Cabrera, 2021;

Hoshang, Hilal & Hilal, 2021; Hussain et al., 2015; Kurtz, Tsimerman & Steiner-Lavi, 2014; Strayer, 2007; Zappe et al., 2009).

In an overview of recent studies in flipped learning (Bishop and Verlenger, 2013) it was found that general reports of students' perceptions in engineering courses were consistent and positive. For example, students preferred going to the classroom having previously worked on the material on their own since they came to class better prepared (DeGrazia et al., 2012). Students in other studies have pointed out the level of enjoyment and engagement in flipped learning (Zappe et al., 2009). Similar results were found in Belmonte, Guerrero & Cabrera (2021), where students in a mathematics course indicated that the flipped model had contributed to a better relationship with their teachers, to the improvement of their degree of autonomy, to the deepening of their learning and to the use of time in the classroom.

Results in some other studies show students' negative opinions towards this methodology or suggest a transition between the traditional and the flipped classroom. For instance, in Kurtz, Tsimerman and Steiner-Lavi's study (2014), business university students in Israel, although reporting some advantages of the flipped model (i.e., an increase in involvement, understanding, and confidence in their own learning), clearly preferred receiving in-person instruction in class. Besides, Strayer (2007) compared a traditional classroom with a flipped classroom at an introductory statistics class at the university level. His findings showed that initially students were less satisfied with the flipped classroom than with the regular class but gradually they became more open to cooperative learning and innovative teaching methods during the course. Thus, Strayer reasoned the need of a transition between methodologies. Supporting Strayer's (2007) conclusions, Hoshang, Hilal & Hilal (2021) observed students and teachers' opinions in engineering courses and based on the results, suggested that both students and teachers may need to take training about the process of flipped classrooms. In line with these implications, several studies described in a review article by Divjak et al. (2022) that offers findings and recommendations for flipped classrooms during the pandemic, showed that in study programs where students had experience learning through this approach since that they had already utilized this methodology before COVID-19, it was possible to give the course entirely online with minimal adjustments (i.e., Attarabeen et al., 2021; Collado-Valero et al., 2021; Jia et al., 2021; Liberman-Martin & Ogba, 2020).

2.2.2 Flipped model research on second language courses

Given the success of the flipped model in many different teaching contexts, researchers have recently started looking at flipped teaching in the second/foreign language classroom. Similarly to other studies, research in the L2 classroom have also included comparisons between traditional teaching contexts and flipped classrooms and their impact on language performance as well as students' perceptions. Interestingly enough, much of the research in L2 settings has taken place in EFL classrooms across many different countries. For instance, Farah (2014) examined the impact of using a flipped classroom instructional method on the EFL writing performance of twelfth grade Emirati female students with high level of English Proficiency at the Applied Technology High

School (ATHS) in Abu Dhabi, United Arab Emirates (UAE). The study also sought to identify female students' perceptions of the flipped instruction in an EFL writing setting. There were two groups, students who learnt through the flipped model (experimental group) and those who learnt traditionally (control group). Both groups completed a pre-test and post-test. Findings revealed statistically significant differences between the mean scores in favor of the students in the experimental group. The results showed that this improvement in the writing performance was largely attributable to the flipped instruction method of teaching. Students' attitudes towards the flipped instruction were analyzed through a questionnaire. Supporting those findings in student performance, the majority of learners showed positive attitudes towards this approach regarding involvement, confidence, and motivation. However, almost half of students showed preference to having the teacher explaining in class and favored the traditional instruction over the flipped model.

In Kang's (2015) study, 24 upper-intermediate EFL learners in Korea were taught using both regular and flipped approaches. In order to explore the efficiency of the flipped model pre-tests and post-tests were analyzed. These pre and post-tests illustrated that only the flipped classroom group produced statistically significant changes in both vocabulary and grammar knowledge. In addition, student's perceptions were also examined. Data from students' blogs and opinions suggested that well-blended flipped classroom maximized face time, retained more interaction, and achieved learning goals. Likewise, students in a post-questionnaire and interviews reported that the flipped model was highly positive in aspects such as satisfaction, helpfulness, in-class activities, and instructor's roles. However, the author also found that students not completing the pre-assigned tasks was the biggest disadvantage of the flipped classroom (Kang, 2015). Similarly, Webb and Doman (2016) investigated whether the flipped classroom led students to increased gains on learning outcomes in two high-intermediate EFL contexts, in Macau (China) and in the United States. The effectiveness of this model on students' achievement on grammar was evaluated with a pre-test and a post-test grammar test, along with students' perceptions of their increased comfort and confidence using English grammar through a survey. Despite the differences in instructional contexts, the findings suggested that although both control and experimental groups showed increased comfort in the self-report data, gains on actual achievement were significant only for the flipped learning groups (Webb & Doman, 2016).

Findings regarding gains on students' achievement in these studies are also consistent with more research that has also observed that flipping the classroom benefits intermediate and upper-intermediate students in other various aspects, including enhancing their creative thinking (e.g. Al-Zahrani, 2015), listening comprehension (e.g. Ahmad, 2016), grammar skills (e.g. Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016), reading comprehension (e.g. Huang & Hong, 2016), writing skills (e.g. Ahmed, 2016), English pronunciation (e.g. Zhang et al., 2016), and overall English proficiency (e.g. Wu, Hsieh & Yang, 2017; Zhang, 2015). The flipped classroom has also been found to help students become more responsible for their learning (e.g., Homma, 2015; Han, 2015).

Some research regarding learners' opinions has also been conducted with teacher education students, an interesting population since these are students training to

become teachers. In Hussain's et al. study (2015), students (prospective teachers) recognized having enhanced their pedagogical skills in the flipped approach since it allowed them to plan regularly for the class, thus positively impacting their planning skills; and practice different presentation activities and discussions, which had a positive effect on their presentational skills. Similarly, Basal (2015) examined the perceptions of prospective EFL teachers at a state university in Turkey on flipped classrooms. According to their responses to the questionnaire, it was concluded that flipped classroom was beneficial in terms of learning at one's own pace, advancing student preparation; increasing participation; and overcoming the limitations of class time.

In the last years, some scholars have also examined the impact of the flipped approach during and after the COVID-19 pandemic since educational institutions worldwide have embraced online learning measures through this tough time. Shahnama, Ghonsooly, & Shirvan (2021) conducted a meta-analysis that consisted of 69 between-subject design studies in the field of EFL, in which they compared the flipped and lectured-based classrooms in improving students' achievements. They found that the influence of flipped learning on students' achievements was large and positive. Researchers concluded that flipped learning has the potential to improve students' achievements if appropriately designed and implemented. Aybirdi, Efe & Atasoy Sal (2023), examined the effects of flipped learning on EFL students' overall academic achievements through meta-analysis. Forty studies on flipped classroom and academic achievement were included in this study. Results revealed that flipped learning has statistically significant effect on EFL learners' academic achievements compared to traditional learning approaches. Likewise, in Samadi et al. (2024), results demonstrated the potential of the flipped classroom approach to positively shape EFL learners' self-regulated learning and higher-order thinking skills, advocating for its incorporation into language education practices.

Although most of these studies agree that the flipped classes obtain better results than the traditional classes in terms of performance, in Oki's study (2016) in an intermediate EFL course in Hawaii, it was found that students' academic performance was not impacted by the flipped classroom. In this action research study, course grades as well as students' perceptions of the flipped model were used to examine the impact of flipped learning. Like other studies, these EFL students seemed to enjoy their flipped classroom because they perceived that class-time was used more efficiently to review, discuss, and engage in critical thinking activities. They also stated that the teacher's role as a facilitator in class was very helpful. However, the academic performance did not reveal statistical difference; in fact, the author claimed that students performed similarly in either flipped or traditional contexts. Similar findings appear in Al-Harbi's study (2016), where it was suggested that although adopting the flipped classroom strategy appeared to play a role in enhancing students' grammar performances with the flipped group showing a mean score higher than that of the non-flipped class, the difference between both classrooms' mean scores was not statistically significant.

Considering teachers' attitudes is important since their perceptions are translated into classroom practices. Some researchers have recently focused on teachers' perceptions towards the use of a language flipped classroom. For instance, Vaezi, Afghari and Lotfi (2019) examined perceptions of experienced EFL teachers in Iran through a written

questionnaire and found that an overwhelming majority of these instructors agreed or strongly agreed that this approach had the capacity to improve students' knowledge of English. They also recognized flipped learning could open up many possibilities for language teachers including the ability to personalize instruction, manage time more efficiently, and connect more to the L2 learners (Vaezi, Afghari & Lotfi, 2019).

It has also been found that the flipped classroom allows teachers more individual interaction with every learner and helps them develop better relationships with all their students (e.g., Zhang & Wu, 2016). It has also been suggested that flipping the instruction significantly reduces negative behavior in the classroom (e.g., Cockrum, 2013).

Research on the flipped model in Spanish L2 contexts is very limited. Moranski and Kim (2016) compared the learning of complex Spanish grammatical structures in inverted classrooms and in-class presentational classes in an Intermediate Spanish I course in USA. To assess students' Spanish L2 knowledge, a grammaticality judgment test (explicit knowledge), a usage description task (metalinguistic knowledge), and a chapter test (production knowledge) were used. An attitudinal inventory scale rating was also included for students to rate their assignments in terms of comfort, enjoyment, and confidence with the material. The results showed that students in the inverted classroom scored higher in the grammatical judgment test, although no statistically considerable differences were found for both groups in the usage description task or in the chapter test. Results from the attitudinal questionnaire showed that learners in this study were aware and in favor of the ways in which the flipped model facilitated their processing of the material (i.e., pace of the videos, how these videos forced them to actively listen to answer the questions, how the assignment structure facilitated interaction with the lesson's content, how they were more prepared to participate in the classroom). A small number of learners objected to the practice of using videos, citing conflicts with existing study habits. For example, the preference to learn by reading or to listen to music when studying.

García-Allen (2020) compared student performance as well as learner' attitudes in flipped and traditional classrooms in a first-year introductory Spanish course (i.e., Spanish for Beginners) at the university level in Ontario, Canada. Participants in this study had no previous knowledge of Spanish. Student performance was examined through summative assessment (four tests throughout the year and one final exam). All tests contained sections that evaluated oral comprehension, grammar and vocabulary, and reading comprehension. All exercises required an open answer with right or wrong responses, as there were no fill-in-the-blank exercises. In addition, participants completed a written questionnaire at the end of the academic year where they were asked to indicate, using a 5-point Likert scale, their agreement with different statements regarding enjoyment and expectations. Results in this study indicated that students in the flipped classroom sections were found to perform significantly better than students in the traditional classroom sections on the tests throughout the year. However, participants performed similarly in the delayed final exam. In the questionnaire, no significant differences were found. The researcher highlighted that a possible reason could be that the flipped learning method was a new experience for the students and thus, they needed to have a better understanding of this approach.

In the same vein, although without analyzing student performance, Fontecha (2020) conducted an action research that aimed to evaluate teachers' perception and students' attitudes and practices over the impact of applying a flipped learning model for a basic Spanish course at a university in USA. The intervention consisted of four lessons that dealt with grammar topics transferred into tutorial videos and in-class activities to practice the content from the videos. To gain a broader spectrum of the teacher and students' perceptions, questionnaires and field journals designed to obtain both numerical and non-numerical data from the teacher and the students were used. The study highlighted the cyclical process (i.e., reflection phase, action phase and evaluation phase) of implementing a new teaching model. The author concluded that assignment completion was pivotal for the model to work and that if the flipped model was implemented properly, the role of the teacher was more of a facilitator. It was also suggested that the flipped model helped discuss and build grammar knowledge in a bidirectional way between students and teacher.

As seen above, there is abundant research on flipped learning, especially in STEM classes and in EFL contexts. However, there is a lack of research on some fields of language learning, principally in non-English classes, as is the case of Spanish L2 contexts. Moreover, the vast majority of the previously mentioned studies focus on intermediate and upper-intermediate EFL learners, and it seems that further research is needed on beginning courses. It is also important to point out that most researchers in these studies compared flipped and non-flipped models among different groups of learners. Little is known about the impact of shifting from one to the other within the same group.

In addition, to the writer's knowledge, the flipped model in language learning has not been thoroughly explored in educational contexts in the United States. With Spanish being the most studied language in schools and colleges in the USA (Looney & Lusin, 2018), there is a need to research how flipped learning impacts Spanish second language classrooms and learning in the United States.

Moreover, as a consequence of technology having significantly evolved during the last decades and as commented above, as a consequence of COVID-19, the incorporation of this methodology in academic settings has increased and therefore, its popularity has grown rapidly in recent years, including language learning and teaching contexts (Muldrow, 2013). The flipped approach to teaching has become particularly attractive because of the availability of internet resources including audio and video on virtually any subject; and the approach seems to have singular appeal for students in this electronic age (Herreid & Schiller, 2013). In this way, addressing these new contexts of Spanish L2 learning in the American educational framework is an important research interest nowadays.

2.3 Research question

This study aimed to learn more about flipped learning in Spanish L2 classrooms by examining beginning Spanish learners' language performance at a tertiary level in United States. The research question that the present study aimed to answer is:

Do Spanish L2 learners improve their target language performance on grammar-focused tasks more in the flipped learning approach than in the non-flipped learning format?

3. METHODOLOGY

3.1 Participants

Participants in this study were a cohort of 40 undergraduate students with ages ranging from 18 to 22 enrolled in two basic Spanish classes at Illinois State University in Bloomington-Normal, Illinois, United States. The language learning groups consisted of novice students who had never received instruction on the Spanish language or took a couple of years of high school Spanish some time ago but did not present a strong foundation in the language. It is also important to point out that participants enrolled in this course to fulfil academic language requirements for their majors since they needed two semesters of a foreign language. Therefore, it should be considered that perhaps for most of the students their motivation was purely instrumental, that is, to meet the language requirement.

3.2 Teaching context

The Basic Spanish Skills course (i.e., SPA 111) is the first of two introductory courses for beginning students of Spanish. It is a four-credit hour course designed for students with no prior Spanish study and imparted four days a week in fifty-minutes lessons during one semester; that is to say, a total of fifteen weeks, sixty hours per term. According to the course description, the learning outcome is to help students develop proficiency in the four language skills (i.e., reading, listening, writing, and speaking) essential to effective communicative language learning and to offer an introduction to the culture of the ample Hispanic world. Overall, students in this course are trained to be able to convey personal basic meaning and engage in very simple Spanish conversations about personal topics and/or daily occurrences. Emphasis in this course is in development of oral skills and Spanish is the language of instruction.

This course is taught through *Contraseña*, an interactive online platform with all the learning resources and materials needed for the course. It covers six units, each of them including different sections: *Texto* (reading or listening), *Vocabulario*, *Gramática I*, *Gramática II*, *Exploración cultural*, *Estrategia de producción* (writing or speaking) and *Proyecto*.

In this SPA 111 course students learn the material in the six units following the flipped-classroom approach. Students watch instructional and explanatory videos in *Contraseña* and complete some mainly input-based application activities (i.e., *Aplicar* and *Comprobar* activities) before coming to class. During class time, they engage in oral and communication-based tasks in order to review the content previously learned outside the classroom. All instructional videos are created by *Contraseña*. They usually last between 5 and 8 minutes and include animation and input enhancement.

The control group in this study followed the instructional model for the SPA 111 sequence, as described above. The experimental group combined different

methodologies during the semester. In the first eight weeks of the semester, students were taught the material of the first three units using a traditional face-to face explicit teaching approach where new language concepts were explained by the teacher in the classroom and learners completed homework (i.e., *Aplicar* and *Comprobar* activities in *Contraseña*) at home to practice what was taught in class. Starting week eight and thus, the last three units in the course, the instructional model switched to a flipped learning approach. Students were asked to watch instructional videos on new content as well as comprehension-based exercises in the online platform and then, come to class to put into practice what they had learned through input- and output-based tasks.

Instructors for the two class sessions participating in this study agreed on the instructional material and lesson plans used on the lessons targeted for this study. All instructors in this Basic Spanish language courses are trained to teach following a communicative approach to language teaching, giving prominence to exposure to meaningful input and encouraging output through personal and meaningful exchanged between students. However, the fact that there were different instructors for the two courses in this study is also a variable.

3.3 Research design

The present study includes a between-group and a within-group design. The between-group design involves one group of learners being instructed via a flipped classroom approach during one semester (control group) and a comparison group learning the same material via a traditional and explicit face-to face approach for approximately eight weeks (experimental group).

In addition, the within-group design involves a comparison within the experimental group, where the first eight weeks of teaching learners received traditional explicit teaching in the classroom and the remaining eight weeks of teaching, they learned the material under a flipped model. In order to facilitate the identification of the three educational scenarios mentioned, the following identifiers are proposed:

- FC: Flipped Control group
- NFE: Non-flipped Experimental group
- FE: Flipped Experimental group

3.4 Data collection instruments

The research question was assessed through six pre and post-tests, which were grammar-focused and mainly output-based tasks. The instructor designed the pre-tests in a way that they asked for the same language function that the post-tests. Therefore, the pre-tests were based on the content and format of the post-tests. The post-tests included:

- (i) Quiz #1 (Unidad 1, Gramática II): gender and number agreement with nouns and adjectives. In this output-based task, students are asked to select from a list of missing-ending adjectives the adjective that best describes a picture and to add the ending (-o; -a; -os; -as) so that they agree in gender and number with the subject;

(ii) Quiz #2 (Unidad 2, Gramática I): “ser” and “estar” singular and plural forms and uses. This grammar-focused task consists of two different steps. First, students are asked to match different conjugated forms of “ser” and “estar” to their correct use in an input-based activity. In step 2, learners have to complete a conversation with the correct form of “ser” and “estar”;

(iii) Quiz #3 (Unidad 3, Gramática II): the present tense of “tener que” and “ir a”. This is an output-based activity where students are asked to write a short paragraph describing what they have to do (i.e., tener que) and what they are going to do (i.e., ir a) during the week;

(iv) Quiz #4 (Unidad 4, Gramática I): the verb “haber” in contrast with “ser” and “estar”. Students are asked to complete a paragraph with the correct form of the verbs “ser”, “estar” and “haber” (hay);

(v) Quiz #5 (Unidad 5, Gramática II): “saber” and “conocer”. Students are asked to first, decide whether they have to use “saber” or “conocer” in different sentences based on the context, and then complete an email with the correct form of the verbs;

(vi) Quiz #6 (Unidad 6, Gramática II): stem-changing present tense verbs. Learners need to complete one narration with the correct forms of the most appropriate verb in parenthesis based on the context.

These six grammar lessons were chosen for this study because they included relevant and meaningful grammar concepts that would help students develop their speaking competence and allow them to convey personal meaning in a substantial manner.

3.5 Data collection procedures

There were different stages to the data collection procedures. First, out of the seven sections of each unit (i.e., *Texto*, *Vocabulario*, *Gramática I*, *Gramática II*, *Exploración cultural*, *Estrategia de producción* and *Proyecto*), data for this study was collected only in the *Gramática I* or *Gramática II* sections from units 1-6. Students in both control and experimental groups completed one pre- and post- grammar-focused and mainly output-based test on each lesson targeted for this study. Pre- and post-tests were the same in both groups. Six written pen-and-pencil pre-tests were completed in both classrooms the day before the target grammar concept was introduced and/or practiced in the classroom. At the end of the second day of instruction, post-tests were completed by both groups in the classroom. In the experimental group, three of the six pre- and - post tests were done during the first eight weeks of instruction, that is, during the explicating-teaching period or non-flipped model. The last three pre- and post-tests were done during the flipped-model period.

3.6 Data analysis

Data in this study was analyzed using a quantitative method. In order to answer the research question and using a quantitative analysis, students’ language performance in control and experimental groups was assessed by examining their scores in six pre- and six post- grammar-focused tests. These tests were completed by learners before (pre-tests) and after (post-tests) each targeted grammar section taught either through the

flipped (FC and FE groups) or the non-flipped model (NFE group) in units 1-6. Scores in both groups were analyzed using descriptive statistics.

4. RESULTS

A spectrum of the results of control and experimental groups in the grammar-focused pre and post quizzes is offered in Table 1 and 2, respectively. Numbers in brackets indicate the number of participants that completed each pre and post quiz. In addition, Figures 1 and 2 provide a more visual version of this information.

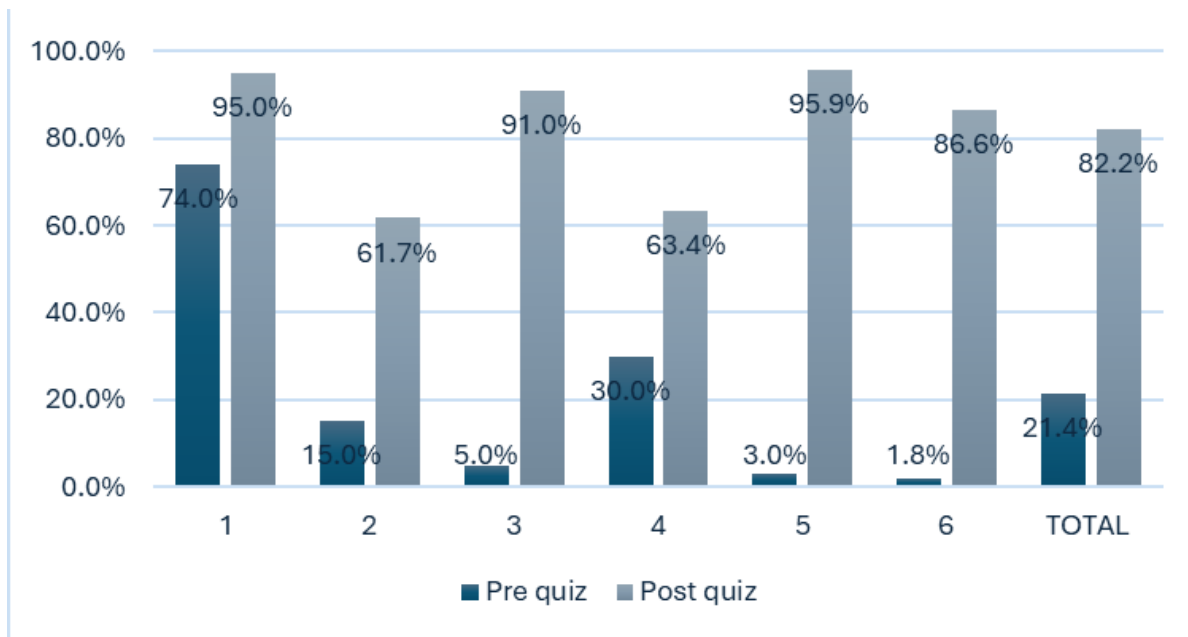


Figure 1. Control group's academic performance in grammar-focused pre and post-quizzes in units 1-6.

CONTROL GROUP	FLIPPED APPROACH (Units 1-6)						
	PRE QUIZ						
	1	2	3	4	5	6	TOTAL
	74% (20)	15% (18)	5% (15)	30% (13)	3% (8)	1.8% (6)	21.4%
	POST QUIZ						
	1	2	3	4	5	6	TOTAL
95% (17)	61.7% (16)	91% (15)	63.4% (16)	95.9% (11)	86.6% (15)	82.2%	

Table 1. Control group's academic performance in grammar-focused pre- and post-quizzes in units 1-6

Table 1 and Figure 1 show results in the FC group. As expected, students in this group seemed to barely have Spanish grammar knowledge before the instruction, with a total average of a 21.4% in pre-quizzes. As can be seen in their outcomes in post-quizzes, students in the FC group obtained a total average score of 82.2%. Thus, learners achieved an overall increase percentage of 60.8% after the instruction of grammar concepts.

Some interesting facts are revealed regarding learners' performance in pre-quiz 1 and pre-quiz 4. Students obtained 74% in pre quiz 1. This might happen because pre-quiz 1 focused on *gender* and *number agreement*. While the course description indicates the course is for students with no previous knowledge of Spanish, the truth is that this course also attracts students with one or two years of high school Spanish but who had Spanish classes several years earlier and thus, did not feel prepared to start their language learning experience in college in the second semester of Spanish. Considering gender and number agreement is one of the most noticeable characteristics of the Spanish language, it may be possible that the results obtained in the pre-quiz 1 are a reflection of the student population's prior knowledge in the language. Similarly, pre-quiz 4 was based on the conjugation of *ser*, *estar* and *haber*. Although the verb *haber* was first introduced to students in this lesson, *ser* and *estar* were grammar concepts that students had studied in previous units. Therefore, this could explain the fact that they achieved a 30% in this pre-quiz.

Table 2 and Figure 2 shows the academic performance of students in the experimental group in grammar-focused pre- and post quizzes in units 1-6.

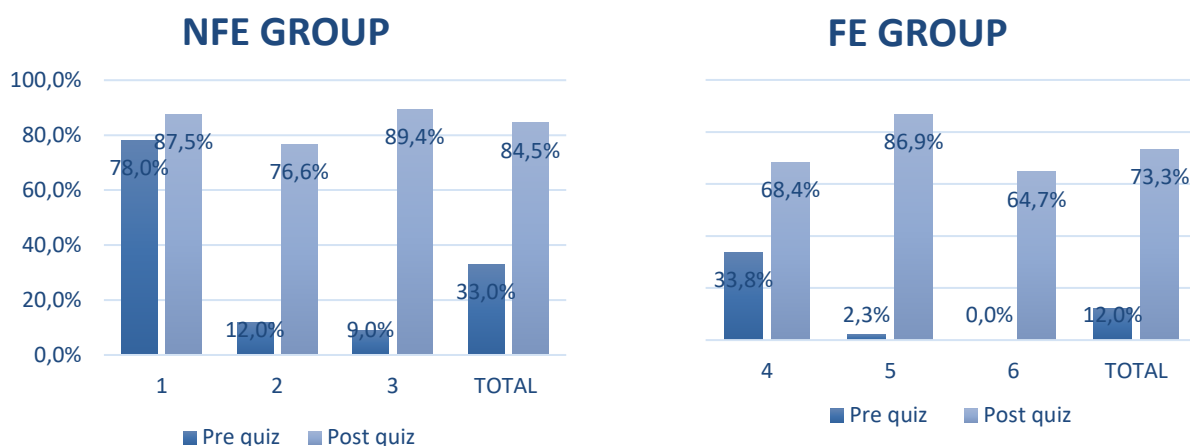


Table 2. Experimental group's academic performance in grammar-focused pre and post-quizzes in units 1-6.

EXPERIMENTAL GROUP	NON-FLIPPED APPROACH (Units 1-3)				FLIPPED APPROACH (Units 4-6)			
	PRE-QUIZ							
	1	2	3	TOTAL	4	5	6	TOTAL
	78% (20)	12% (19)	9% (15)	33%	33.8% (13)	2.3% (12)	0% (5)	12%
POST QUIZ								
	87.5% (20)	76.6% (19)	89.4% (16)	84.5%	68.4% (14)	86.9% (12)	64.7% (12)	73.3%

Figure 2. Experimental group's academic performance in grammar-focused pre and post-quizzes in units 1-6.

As shown in Table 2 and Figure 2, similar results are found in the experimental group. Students in both NFE (units 1-3) and FE (units 4-6) groups performed as expected in pre-quizzes, with a total average of 33% and 12%, respectively. As in the case with learners in the control group, students in the experimental group also showed little knowledge of Spanish grammar before the instruction. In addition, the same phenomenon as in the control group can be found in pre-quiz 1 and 4.

As can be seen in their outcomes in post-quizzes, students in the experimental group achieved a total average score of 84.5% when learning the material under the non-flipped model and a total average score of 73.3% when receiving the instruction through the flipped-classroom approach. Thus, learners achieved an overall increase percentage

of 51.5% (units 1-3) and 61.3% (units 4-6) respectively, after the instruction of grammar concepts.

As expected, learners in this study performed better in the grammar-focused tasks after treatment (either through teacher explicit grammar instruction in class or under video posts of grammar concepts in *Contraseña*) in the three educational scenarios (i.e., FC group; NFE group and FE group).

Given that the experimental group was exposed to both flipped and non-flipped learning and thus, results for this group may be confounded by other factors to be examined in the Discussion section, it is important to compare flipped vs. non-flipped in two different groups (i.e., between-group analysis). Therefore, Figure 3 shows the results from post-quizzes for the first three units for the control group (i.e., flipped) and the experimental group (i.e., non-flipped).

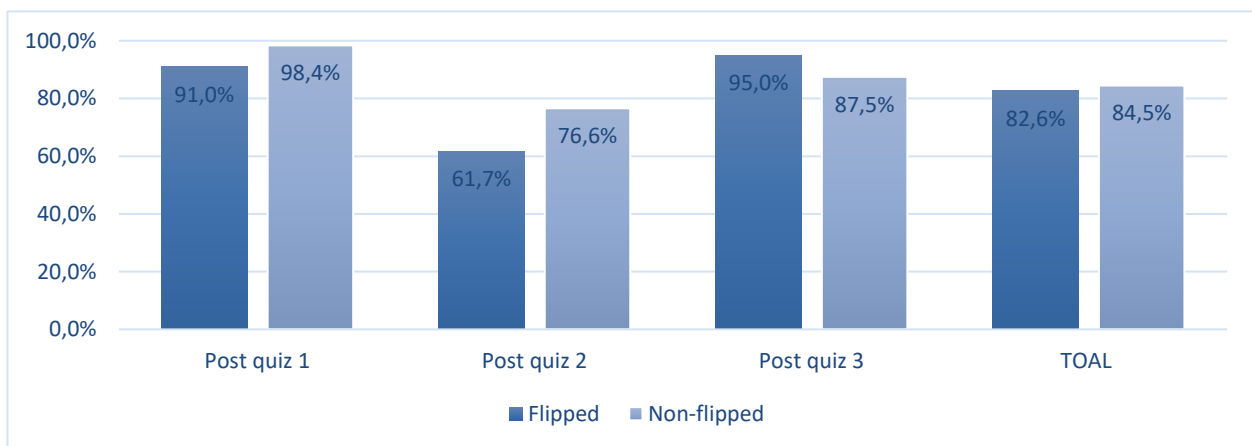


Figure 3. Scores of FC and NFE groups in units 1-3

The overall average score of the FC group in units 1-3 stood at 82.6% while students in the NFE group achieved an overall average score of 84.5% in the same units. More specifically, in post-quiz 1, the FC group achieved an average score of 95% while the NFE group's average score was 87.5%. In post quiz 2, students obtained an average score of 61.7% in the FC group and 76.6% in the NFE group. In post quiz 3 the FC group's average score stood at 91% while learners in the NFE group achieved 89.4%.

Some interesting facts are revealed from these results. First, as can be seen in Figure 3, there was hardly any difference between both groups' total averages in units 1-3. Likewise, student performance in two of the three targeted post quizzes (i.e., post-quiz 1 and post-quiz 3) did not show any important differences between FC and NFE groups (being slightly higher in the FC group). This may suggest that teaching methodology is not a factor impacting student performance in the form-focused tasks used in this study.

However, learners' academic achievement in post quiz 2 was higher in the NFE group (76.6%), than in the FC group (61.7%). One possible explanation for this fact could be

that post-quiz 2 consisted of two different steps and although the second step was similar to other activities in the rest of the quizzes, as Figure 4 shows, the first one was purely theoretical, with students being asked to match different sentences in Spanish with the correct use of the verbs *ser* or *estar*.

Paso 1: ¡A clasificar! Classify each statement according to the correct uses of *ser* and *estar*.

Características

Estado

Lugar

Origen

Son de América Central.

Están en Wisconsin.

Estamos ocupados con la tarea de matemáticas.

Somos tímidas.

Están relajados en la lección de biología.

Somos de Nueva York.

Figure 4. Post-quiz 2 ("ser" and "estar"): Paso 1

Since post quiz 2 was the only post quiz that has a theory-based activity, it may be suggested that the NFE group scored higher only in this post-quiz as a consequence of having received an explicit face-to face grammar instruction in the classroom.

In addition to the between-group analysis, a within-group analysis of the data was also conducted in the experimental group in order to compare student performance in the grammar-focused tasks when shifting from a non-flipped to a flipped context.

Figure 5 offers a comparison between NFE (units 1-3) and FE (units 4-6) groups regarding their overall academic performances in the targeted post-quizzes.

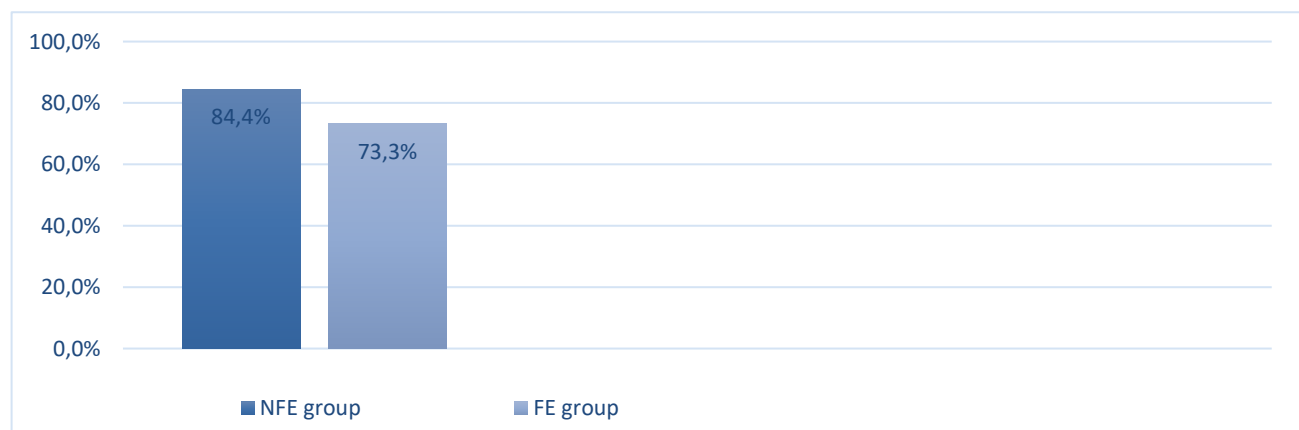


Figure 5. Scores of the NFE and the FE groups

As can be seen, students achieved an overall average score of 84.4% in units 1-3 when learning the material through a non-flipped approach (NFE group) and a 73.3% in units 4-6 when receiving grammar instruction under the flipped-classroom approach (FE group). These findings stand against those in the between-group analysis since contrary to what is observed when comparing control and experimental group's post-quiz scores (no noticeable differences are found), students in the experimental group performed better in the post quizzes in the first eight weeks when they learned the material in a more traditional way (i.e., non-flipped learning context) than in the last eight weeks where students were involved in flipped lessons. This seems to suggest that the flipped model did not positively impact students' academic performance in this group.

In summary, Spanish L2 learners did not notably improve their target language performance on grammar-focused tasks more in the flipped learning approach than in the non-flipped learning format. In fact, although results in the between-group showed that teaching methodology is not a factor impacting student performance in this study, findings in the within-group analysis indicated that students performed better in the non-flipped model of instruction than in the flipped-classroom approach.

5. DISCUSSION

Students' target language performance in the three educational scenarios (i.e., FC group; NFE group and FE group) was examined through six grammar-focused pre- and post-quizzes completed by students in each targeted grammar section in units 1-6.

In the between-group analysis, no differences were observed between the average scores in units 1-3 for the FC and NFE groups, which may suggest that teaching methodology is not a relevant factor impacting student performance in the form-focused tasks used in this educational context. One could question whether the starting language proficiency of participants was similar. However, since both groups performed similarly in pre-tests and the overall performance in units 1-6 was 82.2% and 78.9%, respectively, it seems clear that language proficiency is not a factor impacting results in this study.

While learners' academic achievement in post-quizzes 1 and 3 was slightly higher in the FC group, student performance was higher in the NFE group in post-quiz 2. This post-quiz was the only one presenting a theory-based activity that focused on metalinguistic knowledge (uses of *ser* and *estar*). In contrast to Moranski and Kim's (2016) study, where findings indicated that learners in both flipped and non-flipped groups were able to provide the correct metalinguistic information for uses of *se*, results in this study may suggest that receiving an explicit face-to face grammar instruction with the professor explaining the concepts in the classroom could benefit student performance in purely theoretical tests. However, it is important to consider that the present study assessed student language performance only through these post-quizzes while Moranski and Kim (2016) used three different assessments (i.e., grammaticality judgement test, description tasks and chapter test). That is to say, this study looked at explicit grammatical knowledge in simple production tasks that were not very communicative

while in-class activities were mainly meaningful and communicative and thus, the practice that learners had in class and the assessment used were quite different. Findings in the present investigation might be different if, as in Moranski and Kim's (2016), language learning would have been analyzed through several types of assessment, which was not feasible for this study since this course was designed by a supervisor and it was important to ensure that all sections followed the same procedure and expectations.

These findings agree with García-Allen's (2020), who compared student performance in flipped and traditional classrooms in a first-year introductory Spanish course (i.e., Spanish for Beginners) at the university level in Ontario, Canada. She found that although students in the flipped classroom sections performed better than students in the traditional classroom sections on the tests throughout the year, both groups performed similarly in the delayed final exam. Therefore, in terms of overall academic performance, no differences between these two teaching methodologies were observed.

Results in this study are also consistent with other studies on student performance in the EFL context. For instance, Oki (2016) found that student academic performance in an intermediate EFL course in Hawaii did not reveal statistical difference since learners performed similarly in either flipped or traditional contexts. In the same way, Al-Harbi (2016) did not find a statistical difference between flipped and non-flipped classrooms in language proficiency gains in an EFL secondary school classroom in Saudi Arabia.

While student language performance did not show important differences when learning the material under the flipped or the non-flipped models, these results prove that replacing the traditional face-to face approach by a flipped learning format may still be favorable for the academic achievement of Spanish learners in this context. By moving the explicit grammar instruction to the individual space outside the academic setting, students may be provided with more opportunities to practice and develop their second language communicative skills in the classroom without their performance in grammar-focused tasks being affected.

However, the present study also contributed to this body of literature by examining the effectiveness of the flipped learning approach in a within-group analysis, which sheds some light on this topic in a genuine manner since it allows to compare not only the target language performance of both control and experimental groups, but also to analyze the academic performance of students in the same group (experimental group), which combined two different methodologies during the semester.

Results in the within-group analysis stand against those in the between-group in this study. The experimental group was found to perform substantially better in units 1-3 when learning the material under the traditional approach (NFE group) than in units 4-6, where the material was learnt through the flipped model (FE group). One could think that topics learnt in the last three units might be more difficult than those in the first three units. However, considering the overall averages for the control group were virtually the same in both halves of the semester (82% in units 1-3 and 81% in units 4-6) this does not seem to be a factor impacting results in this study.

This discrepancy between results in the between-group and results in the within-group analysis may provide significant pedagogical implications since, while teaching methodology does not seem to be a factor impacting student performance in grammar-focused tasks if being the only one followed during the semester (between-group analysis), when combining methodologies in the same group and, more specifically, with the non-flipped model being the first approach implemented, learners' target language performance is negatively affected (within-group analysis). This fact could imply that it may be more difficult for learners to shift from one methodology to another in the same semester, which supports Strayer's (2007), Hoshang, Hilal & Hilal (2021) and Divjak et al. (2022) suggestion of a transition between these two methodologies.

In fact, students were performing substantially better in the *Aplicar* and *Comprobar* activities in the non-flipped period and it is possible that their level of frustration with the flipped period, seeing their scores for *Aplicar* and *Comprobar* were considerably lower, may have negatively impacted their overall performance and engagement in class activities and post-tests. More specifically, this may suggest that after having received grammar instruction through an explicit face-to face approach the first eight weeks of instruction, which requires less work-load and effort in the individual space, it may be harder for students in the experimental group to adapt to the flipped model afterwards, which requires a higher work-load on the part of students. Moving from non-flipped to flipped model may be part of the problem. It would be interesting to see what would have happened if the experimental group had started with the flipped-learning approach.

6. CONCLUSIONS

As applications of the flipped-learning approach continue to increase in prominence and implementation across various educational domains, including foreign language teaching and learning, and continue to challenge the traditional models as they try to adapt to new emerging teaching contexts, it is indispensable to evaluate the impact of flipped learning methods in the classroom. This study aimed to learn more about the impact of the flipped model on student language performance in Spanish for Beginners L2 classrooms at a tertiary level in the United States.

Findings in this study offered some important pedagogical implications. Student language performance on grammar-focused tasks was virtually the same in these Spanish L2 courses when learning the material under either the flipped or the non-flipped models. This result may imply that teaching under the flipped model is not detrimental to language learning and in fact, it is beneficial because it allows more time in the classroom for language practice, something students cannot do on their own since in order to learn to communicate in Spanish they need a partner. However, results also suggested that combining flipped and non-flipped models within the same group of learners in the same context may negatively affect their performance on grammar-focused tasks in favor of the non-flipped model. No clear findings can be shown in regards to this phenomenon since, although language proficiency did not seem to be a factor affecting results in this study, it is uncertain if it was due to this combination of different teaching

methodologies, due to the order (from non-flipped to flipped model) in which this shift took place or due to other factors such as individual differences (considering the limited number of participants in many of the pre and post-tests) that students performed better in the non-flipped classroom.

It would be interesting to compare the experimental group's language performance inverting the order, with students learning the material first through the flipped model (units 1-3) and then, via the non-flipped learning format (units 4-6). In addition, these results could also be informed and enriched by examining students' opinions towards the combination of these two teaching approaches to determine if there is a concordance between their academic results and their perceptions.

This study suffered from a number of limitations. First, not all 40 students showed up during the duration of all grammar lessons targeted in the study, thus not all participants completed every pre- and post-tests. The different number of learners participating in each test should be a factor to consider when interpreting results in this study.

Another limitation in this study is that, although agreeing on the instructional material and lesson plans used on the lessons targeted for this study, there were different instructors for control and experimental groups, which brings in another variable. Additionally, videorecorded data of the lessons being targeted was not collected. It would have been interesting to look at the amount of explicit instruction in class time in both control and experimental groups since students demand it regardless of the methodology followed. Thus, it is important that teachers should understand that adopting the flipped model does not mean eliminating explicit instruction in the classroom. What it means is that in class, as students engage in language practice, teachers should focus on form through student feedback or language related episodes where explicit attention to grammatical forms takes place based on students' performance in class tasks. As teachers evaluate students' understanding of the material as they perform language tasks, they should spontaneously and always within meaningful context, provide any form-focused attention to grammatical components in the input as well as making sure students are given the chance to ask for clarification of concepts not fully grasped.

Regarding the analysis, this study would be strengthened by employing inferential statistical tests since this approach would facilitate the derivation of more robust conclusions regarding the differences among groups.

Finally, further research on flipped learning should contrast different participants based on their interest to learn Spanish L2 as well as their level of Spanish proficiency since as seen in this study, in these mandatory introductory classes students lacked the discipline and motivation to learn the language. Comparing student language performance in the teaching context given in the present study with a non-mandatory intermediate or upper-intermediate Spanish L2 course, where students are strongly involved in the subject and present some previous knowledge of the Spanish language, would inform this body of literature with important insights.

In all, results in this study showed that implementing the flipped-learning approach in the instruction of this Spanish L2 course may be a valid teaching practice if following this methodology during the entire semester. However, when combining non-flipped and flipped models throughout the same term, learners perform substantially better in the non-flipped format.

REFERENCES

- Ahmad, S. Z. (2016). The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, 9(9), 166-178.
<https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p166>
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114.
<https://doi.org/10.17265/1539-8080/2016.02.003>
- Al-harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes. *English Language Teaching*, 9 (10).
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n10p60>
- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133-1148.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
- Attarabeen, O. F., Gresham-Dolby, C., & Broedel-Zaugg, K. (2021). Pharmacy student stress with transition to online education during the COVID-19 pandemic. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*.
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.06.011>
- Aybirdi, N., Efe, H., & Atasoy Sal, Ç. (2023). The Impact of Flipped Learning on L2 Learners' Achievements: A Meta-Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 11, 41-60.
<https://doi.org/10.34293/education.v11iS1-Jan.5891>
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
<https://www.learntechlib.org/p/193788/>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2017). *Flipped learning: Gateway to students' engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June 23). *The flipped classroom: A survey of the research* [Conference]. 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia.
<https://peer.asee.org/22585>
- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of educational research*, 91(6), 878-918.
<https://doi.org/10.3102/00346543211019122>
- Cockrum, T. (2013). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819822>
- Collado-Valero, J., Rodríguez-Infante, G., Romero-González, M., Gamboa-Ternero, S., Navarro-Soria, I., & Lavigne-Cerván, R. (2021). Flipped classroom: active methodology for

- sustainable learning in higher education during social distancing due to COVID-19. *Sustainability (Switzerland)*.
<https://doi.org/10.3390/su13105336>
- De Grazia, J. L., Falconer, J. L., Nicodemus, G., & Medlin, W. (2012, June 13). *Incorporating screencasts into chemical engineering courses* [Conference]. 2012 ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, Texas. <https://peer.asee.org/21519>
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Žižak, M. (2022). Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations. *International journal of educational technology in higher education*, 19(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00316-4>
- Durfee, S. M., Goldenson, R. P., Gill, R. R., Rincon, S. P., Flower, E., & Avery, L. L. (2020). Medical student education roadblock due to COVID-19: virtual radiology core clerkship to the rescue. *Academic Radiology*.
<https://doi.org/10.1016/j.acra.2020.07.020>
- Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female Emirati students in the applied technology high school (ATHS)* [Not published Doctoral Dissertation]. British University in Dubai.
- Flipped Learning Network. (2014). What is flipped learning? The four pillars of FLIP. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Fontecha, J. C. A. (2020). *An Action Research Study on the Use of Flipped Learning in a Spanish as a Foreign Language Class* [Not published Doctoral Dissertation]. Illinois State University.
- García-Allen A. (2020). *The Flipped Spanish Classroom: Student Engagement, Satisfaction and Autonomy* [Not published Doctoral Dissertation]. University of Western Ontario.
- Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66. <https://www.jstor.org/stable/43631584>
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18, 1-12.
<https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Hoshang, S., Hilal, T. A., & Hilal, H. A. (2021). Investigating the acceptance of flipped classroom and suggested recommendations. *Procedia Computer Science*, 184, 411-418. 10. <https://doi.org/1016/j.procs.2021.03.052>
- Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2016). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 175-193. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9412-7>
- Hussain, S., Ahmad, N., Saeed, S., & Khan, F. N. (2015). Effects of flip learning approach on prospective teacher's pedagogical skills. *The Dialogue A Quarterly Research Journal*, 10(3), 326-337. <https://tehqeegat.org/downloadpdf/36057>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp.269-293). Penguin.
- Jia, C., Hew, K. F., Bai, S., & Huang, W. (2021). Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid-19 pandemic: student learning performance and engagement. *Journal of Research on Technology in Education*.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1847220>
- Kang N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72.
<https://doi.org/10.15702/MALL.2015.18.3.41>
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41 (1).
<https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>

- Kugler, A. J., Gogineni, H. P., & Garavalia, L. S. (2019). Learning outcomes and student preferences with flipped vs lecture/case teaching model in a block curriculum. *American journal of pharmaceutical education*, 83(8).
<https://doi.org/10.5688/ajpe7044>
- Kurtz, G., Tsimerman, A., & Steiner-Lavi, O. (2014). The flipped-classroom approach: The answer to future learning. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 172-182. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0027>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1).
<https://doi.org/10.2307/1183338>
- Liberman-Martin, A. L., & Ogba, O. M. (2020). Midsemester transition to remote instruction in a flipped college-level organic chemistry course. *Journal of Chemical Education*.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00632>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Looney, D., & Lusin, N. (2018). Enrollments in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016. *Modern Language Association*.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
<https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582>
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE transactions on education*, 56(4), 430-435.
<https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>
- Moranski, K., & Kim, F. (2016). 'Flipping' lessons in a multi-section Spanish course: Implications for assigning explicit grammar instruction outside of the classroom. *The Modern Language Journal*, 100(4), 830-852.
<https://doi.org/10.1111/modl.12366>
- Muldrow, K. (2013). A New Approach to Language Instruction: Flipping the Classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31.
- Nechkina, M. (1984). Increasing the effectiveness of a lesson. *Communist*, 2, 51.
- Oki, Y. (2016) Flipping a content-based ESL course: An action research report. *Working Paper Series*, 14, 62-75.
- Ożadowicz, A. (2020). Modified blended learning in engineering higher education during the COVID-19 lockdown—Building automation courses case study. *Education Sciences*, 10(10), 292. <https://doi.org/10.3390/educsci10100292>
- Rehman, R., Hashmi, S., Akbar, R., & Fatima, S. S. (2020). Teaching "shock pathophysiology" by flipped classroom: Views and perspectives. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7, 1-4.
<https://doi.org/10.1177/2382120520910853>
- Samadi, F., Jafarigohar, M., Saeedi, M., Ganji, M., & Khodabandeh, F. (2024). Impact of flipped classroom on EFL learners' self-regulated learning and higher-order thinking skills during the Covid19 pandemic. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 24.
<https://doi.org/10.1186/s40862-023-00246-w>
- Sánchez, S. P., Belmonte, J. L., Guerrero, A. J. M., & Cabrera, A. F. (2021). Effectiveness of flipped learning and augmented reality in the new educational normality of the COVID-19 era. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 11.
<https://doi.org/10.35699/19833652.2021.34260>

- Shahnama, M., Ghonsooly, B., & Shirvan, M. E. (2021). A meta-analysis of relative effectiveness of flipped learning in English as second/foreign language research. *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1355-1386. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09996-1>
- Shi, Y., Ma, Y., MacLeod, J., & Yang, H. H. (2020). College students' cognitive learning outcomes in flipped classroom instruction: a meta-analysis of the empirical literature. *Journal of Computers in Education*, 7, 79-103. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00142-8>
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* [Not published Doctoral Dissertation]. Ohio State University.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Umam, K., Nusantara, T., & Mulyono, H. (2019). An application of flipped classroom in mathematics teacher education program. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(3), 68-80. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i03.10207>
- Vaezi, R., Afghari, A., & Lotfi, A. (2019). Flipped teaching: Iranian students' and teachers' perceptions. *Applied Research on English Language*, 8(1), 139-164. <https://doi.org/10.22108/ARE.2019.114131.1382>
- Vitta, J. P., & Al-hoorie, A. H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 27(5), 1268-1292. <https://doi.org/10.1177/1362168820981403>
- Wang, L., & Chen, J. (2020, December 4). *A comparative study of online teaching modes in Higher Vocational Colleges based on network questionnaire survey and SPSS analysis* [Conference]. 2020 International Conference on Information Science and Education, Sanya, China. <https://doi.org/10.1109/ICISE51755.2020.00153>
- Webb, M., & Doman, E. (2016). Does the Flipped Classroom Lead to Increased Gains on Learning Outcomes in ESL/EFL Contexts?. *CATESOL Journal*, 28(1), 39-67.
- Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., & YANG, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 142-157.
- Xu, P., Chen, Y., Nie, W., Wang, Y., Song, T., Li, H. et al. (2019). The effectiveness of a flipped classroom on the development of Chinese nursing students' skill competence: A systematic review and meta-analysis. *Nurse education today*, 80, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.005>
- Yildiz Durak, H. (2018). Flipped learning readiness in teaching programming in middle schools: Modelling its relation to various variables. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 939-959. <https://doi.org/10.1111/jcal.12302>
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009, June 14). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course [Conference]. 2009 Annual Conference & Exposition, Austin, Texas.
- Zhang, H., Du, X., Yuan, X., & Zhang, L. (2016). The Effectiveness of the flipped classroom mode on the English pronunciation course. *Creative Education*, 7(09), 13-40. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79139>
- Zhang, L. (2015, January). *Teaching model design of business English based on flipped classroom case study* [Conference]. International Conference on Education, Management and Computing Technology, Hong Kong.

Zhang, Q., & Wu, F. (2016). Study on teacher–student interaction in flipped classroom based on video annotation learning platform. In Li, Y., Chang, M., Kravcik, M., Popescu, E., Huang, R., & Chen, N. S. (Eds.) *State-of-the-art and future directions of smart learning* (pp. 257-261). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-868-7_29

Análisis de la presencia de locuciones en un manual colombiano de español como lengua adicional

Analysis of the Presence of Locuciones in a Colombian Manual of Spanish as an Additional Language

Sara Julieth Ramírez García

Universidad de Antioquia, Colombia

sjulieth.ramirez@udea.edu.co

Juan Felipe Zuluaga Molina

Universidad de Antioquia, Colombia

juanf.zuluaga@udea.edu.co

RESUMEN

La fraseodidáctica es un área de la lingüística aplicada a la didáctica de las lenguas adicionales cada vez más prolífica. Múltiples estudios en Colombia se han centrado en este asunto a excepción de aquellos sobre la variante paisa. El presente estudio analiza la presencia de locuciones en el manual *Maravillas del Español* (v. 4). En términos generales, este estudio cualitativo encontró una cantidad considerable de locuciones en el manual (77), entre las que fueron más recurrentes las verbales y las adverbiales; además, evidenció que estas se presentaban mayoritariamente al momento de exponer el input y que hay un conocimiento poco explícito y no declarado sobre el nivel de análisis fraseológico. Se concluye que esta es una línea de interés importante en el área de ELE2 y que hay que definir trabajos más concretos para incidir en el sector editorial en lo que respecta a la fraseodidáctica en Antioquia y Colombia.

Palabras clave: español como segunda lengua; locuciones; fraseología; materiales de enseñanza; didáctica de ELE; español como lengua extranjera; fraseodidáctica.

ABSTRACT

Phraseodidactics is an increasingly prolific area of applied linguistics to the didactics of additional languages. Multiple studies in Colombia have focused on this matter, except for those on the Paisa variant. This study analyzes the presence of locuciones in the Maravillas del Español manual (v. 4). In general terms, this qualitative study found a considerable number of locuciones in the manual (77), among which the most recurrent were verbal and adverbial; moreover, it showed that these are mainly presented at the time of exposing the input and that there is little explicit and undeclared knowledge about the level of phraseological analysis. It is concluded that this is an important line of interest in SFL (Spanish as a Foreign Language) and that more concrete

works need to be defined to impact the publishing sector regarding phraseodidactics in Antioquia and Colombia.

Keywords: Spanish as a second language; locuciones; phraseology; teaching materials; SFL didactics; Spanish as a foreign language; phraseodidactics.

1. INTRODUCCIÓN

Debido a dinámicas actuales como la globalización y lo que ella conlleva —como la facilidad para el establecimiento de redes de comunicación (interacción)—, es evidente que cada vez son más los intercambios interculturales en el mundo, es decir, son muchas más las personas que se encuentran interesadas en viajar, en conocer otros países, otras culturas y con ello, otras lenguas. La enseñanza del español como lengua adicional (extranjera, segunda, de herencia, entre otras) es un campo que está en auge, ya que posibilita, de alguna manera, romper con brechas culturales que se pueden establecer desde la comunicación. A esto se suman datos que indican la relevancia que está teniendo la lengua española a nivel mundial, debido a contextos y sucesos particulares, relacionados con lo político y lo económico. Según Agray (2008), entre ellos está el fenómeno migratorio de países hispanohablantes a Estados Unidos, el establecimiento de acuerdos internacionales como MERCOSUR, los intercambios comerciales y el crecimiento de la industria turística en España y Latinoamérica (pp. 64-65). Todo esto origina, desde los ámbitos académicos, más que un interés, una necesidad de ampliar la investigación, la formación de docentes y el diseño de materiales en el campo de ELA.

Ahora bien, entre los muchos retos que implican el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua, hay uno que llama la atención, y es el sinfín de expresiones fijas con cierto nivel de idiomatidad que posee una lengua, sumado a las dificultades que se pueden presentar a la hora de ser interpretadas en el ámbito contextual y cultural desde el cual se reproducen. El reconocimiento, interpretación y uso de unidades fraseológicas como las diferentes locuciones de la lengua hispana puede convertirse en un elemento de complejidad para las personas que están en un proceso de aprendizaje y apropiación de una segunda lengua. Este argumento se refuerza si se advierte la perspectiva de Del Pozo (1998) cuando se refiere a las unidades fraseológicas en el contexto de enseñanza de una lengua extranjera:

Estas expresiones están íntimamente ligadas a la cultura de una comunidad, de ahí la importancia de su conocimiento para la adquisición de cualquier lengua extranjera. Es substancial que los estudiantes conozcan la forma de expresarnos oralmente, dada la relevancia en los mensajes coloquiales del habla familiar relajada, plagada de modismos y jergas; es fundamental el aprendizaje de estas fórmulas porque nos parece que el uso idiomático del español sirve para ampliar la capacidad de expresión y comprensión. (Del Pozo, 1998, p. 702)

Por estas razones, es preciso inclinar la mirada hacia las acciones educativas, como los materiales didácticos, que día a día se disponen para la enseñanza de ELA y la presencia de esas expresiones fijas en ellos, puesto que las locuciones están ligadas a aspectos lingüísticos y culturales que aportan significativamente a las destrezas de interpretación y producción de los aprendientes y los manuales o materiales son su fuente primaria. Este interés se justifica en el hecho de que han sido escasos los trabajos de análisis de contenidos didácticos desde una perspectiva fraseodidáctica y, además, a nuestro entender, esta puede ser una línea de exploración interesante y prolífica para detonar conversaciones en torno al léxico en la clase de ELA.

Sin dejar de lado el aspecto didáctico, se debe constatar que, a través del tiempo se ha establecido un amplio debate por los contextos desde los cuales surgen esos materiales que se usan en las aulas de ELA en todo el mundo. En la actualidad, se encuentra una gran variedad de material, que en su gran mayoría se enmarca en la variante ibérica, a pesar de que existen grandes esfuerzos por diseñar desde contextos latinoamericanos (Cardona, 2022). En esta línea de sentido, es de resaltar el carácter multicultural y las particularidades dialectales que posee Colombia; por esto, el proceso de creación que se realice allí debe brillar por su innovación, partiendo de que el aporte en insumos para el aula es una tarea incansable y de deuda constante con quienes median entre el español y el aprendiz.

Por lo anterior, en la presente contribución, que parte de un estudio de orden cualitativo, se presenta un análisis de la presencia de esos enunciados idiomáticos (específicamente de las locuciones) en un manual usado en Medellín – Colombia para la enseñanza de ELE2 en niveles avanzados. En términos generales, este estudio se pregunta por los materiales didácticos relacionados con aspectos locucionales en Colombia, ya que en la literatura son evidentes los vacíos de reflexiones sobre la enseñanza de unidades fraseológicas como las locuciones en el aula de ELA (Nieto, 2022). Por último, el trabajo llama la atención sobre la importancia de hacer consciencia de las reflexiones propias de la fraseodidáctica, puesto que se percibe una falta de aportes relacionados con esta línea de descripción en la lingüística aplicada al ELA.

Así pues, este trabajo, desde el enfoque cualitativo, busca también tipificar aspectos lingüísticos (tipos de locuciones, p. ej.) y didácticos (disposición y ubicación dentro de las secuencias) de las locuciones presentes en el único manual creado en Medellín, Colombia para niveles avanzados que se usa actualmente en algunos centros de lengua de esta región. La pretensión de este estudio exploratorio es describir cómo se presentan las locuciones propias de esta variante dialectal y proyectar de qué manera deberían integrarse en futuros manuales de EL2 en la región. Lo anterior se hace debido a que, además de los vacíos anteriormente explicitados y relacionados con la baja reflexión que se hace al respecto de este tema en la literatura del área en Colombia, pese a que hay recomendaciones constantes sobre la integración de elementos propios de las variantes locales en los materiales de EL2 en el país, aún no hay claridades sobre qué se ha integrado efectivamente, de qué manera se ha hecho y de qué manera se debería hacer.

El nivel en el que la presente investigación pretende enfocarse es el B2, que el MCER define como un usuario independiente avanzado, es decir, que dentro de su competencia comunicativa “puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores” (Consejo de Europa, 2002, p. 26). La razón principal para enfocarse

en este subgrupo de estudiantes es el hecho de que es allí, desde nuestros análisis preliminares y conocimiento en el área, donde puede haber mayor presencia de estas locuciones y, por ende, donde la presente exploración podría ser más productiva. El trabajo se enmarca en la posibilidad de servir como una reflexión desde la interfaz lingüística y didáctica en tanto presenta análisis lingüísticos que permiten subrayar el estado actual de la integración de elementos dialectológicos en los materiales para la enseñanza-aprendizaje del EL2 en Medellín y su potencial de integración para otros aspectos de la lengua diferentes a los fraseológicos.

2. MARCO TEÓRICO

Continuando con una línea de sentido que amplíe y le dé base a las temáticas de las que parte el presente estudio, se abre el panorama hacia las perspectivas que se han tenido sobre ELA a nivel mundial, nacional y local, además, la manera como se han tomado los asuntos sociolingüísticos-dialectológicos y fraseológicos-locucionales en este campo, concluyendo con las consideraciones principales para el diseño de materiales didácticos de ELE2 desde el MCER y otros aportes que pueden ser guía para los objetivos de la investigación.

2.1 Español como Lengua Adicional (ELA)

Para comenzar, es conveniente ubicar el lugar de la lengua española y su enseñanza a nivel mundial, nacional y local; para esto, se recurre al informe más actualizado del Instituto Cervantes llamado *El español: una lengua viva*, en el que se define por medio de cifras algunos datos importantes de la lengua española alrededor del mundo, por ejemplo, se estima que el español como lengua materna lo tienen 496 millones de personas, lo que sería el 6,3% de la población mundial, siendo además, la segunda lengua materna más hablada en el mundo después del mandarín. En cuanto al español como lengua extranjera, se cuenta hasta el año 2022 con casi 24 millones de alumnos en 111 países. “Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza –incluida la no reglada– y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países” (Instituto Cervantes, 2022, p. 14). Todo esto es interesante porque indica el progresivo aumento de hablantes que ha tenido la lengua y el potencial que tiene en cuanto a su aprendizaje, lo que hace relevante el hecho de que cada vez más se consideren los proyectos, investigaciones y reflexiones sobre la enseñanza de ELA.

Así pues, no está de más acercarse a la forma en la que a nivel nacional se visualiza la enseñanza de ELA. Volviendo a Agray (2008), quien menciona algunos acuerdos y convenios firmados en el país como:

la participación de 30 universidades colombianas en el Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera, SICELE; por otra, el convenio de cooperación binacional firmado con Brasil, y por último, el convenio de cooperación firmado por el gobierno colombiano con China. (Agray, 2008, pp. 67-68)

Todo lo anterior ha potenciado estos escenarios de enseñanza y aprendizaje a nivel nacional, aportando a la formación de maestros, al diseño de materiales didácticos, al desarrollo de investigaciones, a la implementación de políticas lingüísticas, etc. Del mismo modo, se menciona cómo surgió a través del nodo Bogotá de SICELE, la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera, EnRedELE y la consolidación y difusión del mapa general de la situación del español como lengua extranjera en el país (p. 69). De ahí que se haga evidente la perspectiva de trabajo que se viene teniendo en Colombia sobre el tema en cuestión y la importancia que se le ha dado desde el sector educativo, político y económico.

Respecto a lo anterior, García et al. (2011) también rescatan el trabajo realizado en las diferentes instituciones dedicadas a la enseñanza de ELE en Colombia, su labor y sus principales objetivos, como la necesidad de fortalecer el enfoque cultural de acuerdo a las necesidades comunicativas de los estudiantes, afirmando además que, en dichas instituciones, "se busca que los estudiantes desarrollen uniformemente las habilidades de comprensión y producción (hablar, entender, leer y escribir); para ello, se plantean actividades por tareas y proyectos que enriquecen el proceso de aprendizaje" (García, et al., 2011, p. 4). Sumado a esto, les dan importancia a los encuentros regionales, nacionales e internacionales realizados en Bogotá en torno a ELE. Hablar de estas generalidades y particularidades permite contextualizar y vislumbrar de mejor manera lo que se dice y se hace en el país; es notable, por ejemplo, la incidencia de los nodos del ya mencionado SICELE, puesto que este le apunta a la creación de bases de datos y de glosarios onomasiológicos que recopilan referencias de variantes dialectales colombianas (García, et al., 2011).

Por último, es pertinente mencionar la forma como se ha trabajado la enseñanza de ELA desde un ámbito mucho más cercano geográficamente hablando, los mismos autores le conceden un lugar al nodo Antioquia, mencionando la propuesta que se ha tenido desde allí para la creación de materiales propios dirigidos a la región. Para complementar esto, en un trabajo realizado sobre experiencias y perspectivas sobre este nodo, se menciona que en él se trabaja mediante algunas líneas de trabajo que se ocupan sobre el tema jurídico, la gestión de calidad y el marco lingüístico (Jaramillo et al., 2011). También, es fundamental el hecho de que a nivel regional se suman cada vez más universidades que proponen no solo desde la individualidad, sino que la iniciativa del nodo permite un trabajo en conjunto a través de diversos encuentros y eventos como las Jornadas de Español para Extranjeros donde se llega a diversos acuerdos. Se destaca la participación y representación de siete universidades del departamento: "la Universidad Nacional de Colombia, sede de Medellín; la Universidad de San Buenaventura; la Escuela de Ingeniería de Antioquia; la Universidad Católica de Oriente; la Universidad EAFIT; la Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana" (Jaramillo et al., 2011, p. 220).

Con esto, se observa un gran interés a nivel mundial, nacional y local sobre la enseñanza del español como lengua adicional. No obstante, habría que profundizar en los trabajos realizados alrededor de los proyectos planteados en cada región, para constatar si se están considerando las principales necesidades de estudiantes y maestros, teniendo en cuenta las variantes lingüísticas que implican los diferentes contextos de aprendizaje.

2.2 Aspectos sociolingüísticos (dialectológicos) y ELA

Para dar un vistazo a lo que se ha dicho sobre los aspectos sociolingüísticos-dialectológicos desde la perspectiva de ELA, en primer lugar, se debe consultar el MCER en su apartado sobre la competencia sociolingüística, la cual “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 116). Se hace hincapié entonces en el aspecto que tiene que ver con las expresiones de la sabiduría popular, las cuales son definidas como fórmulas fijas que contribuyen a los aspectos lingüísticos de la competencia sociocultural, donde, por supuesto se incluyen las locuciones, registradas allí como modismos.

En otra sección de la misma temática, se mencionan el dialecto y el acento, donde se indica que cada región posee sus peculiaridades lingüísticas y culturales, las cuales se relacionan aún más con las personas que tienen un vínculo marcado con su localidad; además, poseen evidentes variantes lingüísticas como su clase social, su ocupación o su nivel educativo. En este sentido, se habla de la probabilidad de que los estudiantes tengan contacto en su cotidianidad con hablantes que proceden de diferentes lugares, lo que implica que su competencia sociolingüística se base en ser conscientes de esas formas dialectales y comprendan además la connotación social que esto conlleva.

Este punto es clave para argumentar el hecho de que el presente trabajo se incline por el nivel B2 que define el MCER, puesto que sus usuarios comienzan a tener la capacidad de reconocer las variantes del habla, es más, respecto a la adecuación sociolingüística se define que, en este nivel, el estudiante

Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. (Consejo de Europa, 2002, p. 119)

Este último punto es importante, puesto que se considera que, gracias a esa capacidad de reconocer y comprender expresiones arraigadas a la cultura que no tienen un significado literal, es posible evitar malentendidos y tener conversaciones eficaces. Esto se conjuga con la perspectiva que tiene Roselló (2021), quien no solo contribuye a darle mucha más base a la reflexión en cuanto a la definición de la sociolingüística como “la disciplina que pone en relación la lengua y la sociedad” sino que hace un aporte sobre el lenguaje coloquial en el aula de ELE2, pues considera la importancia de que los estudiantes puedan dominarlo, lo que supone una “correcta adecuación del uso con la situación y el entorno comunicativo”(p. 7). Es por esto que el autor resalta el potencial didáctico que tienen este tipo de conversaciones dentro del aprendizaje de lenguas respecto a su función comunicativa, la adecuación al contexto y la posible facilidad de interpretación de fenómenos semánticos como el doble sentido, las metáforas y la ironía.

Explorando la línea de lo didáctico, los aportes de Roselló son claves y dan sentido al perfil del maestro de ELA, dada la importancia de que este conozca la variante dialectal del lugar en el que enseña, ya que, en cada caso dialectológico, se diferencian rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos; además, sobresale la necesidad del uso de recursos sociolingüísticos extraídos de un contexto real dentro de los planes curriculares,

para que de esta manera se desarrolle adecuadamente la competencia comunicativa (Roselló, 2021, pp. 3-4).

Esto último se vincula con la claridad que hace Serradilla (2000), cuando afirma que las frases hechas son el reflejo de la idiosincrasia de un pueblo y una cultura; por lo tanto, "acceder a un idioma sin un conocimiento de estas expresiones se convierte en una tarea imposible". En otras palabras, es posible que un estudiante tenga una alta competencia en la gramática y la pronunciación de una lengua, con lo que tendrá un buen desempeño en el aula; sin embargo, es fundamental nutrirse de las unidades fraseológicas que hacen parte de las conversaciones y cualquier manifestación que haga parte de la vida cotidiana (Serradilla, 2000, p. 657).

Se concluye esta parte adoptando la idea de que los aspectos dialectológicos de cualquier variante lingüística son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional, pues no tiene mucho sentido compartir en el aula una lengua exclusivamente estándar, ya que esta no va a tener un vínculo directo con la realidad y la cotidianidad del estudiante.

2.3. Asuntos fraseológicos y locucionales en la enseñanza de ELA

Antes de mencionar asuntos relacionados con la fraseología en la enseñanza de ELA, se considera de mayor coherencia definir las bases teóricas que orientan la discusión, puesto que, a lo largo del presente texto, se ha mencionado el término de unidad fraseológica y dentro de él, el de locución, pero no se ha establecido lo que se entiende por ellos. De esta forma, el concepto de unidades fraseológicas se define siguiendo los postulados de Corpas Pastor (1996) como

unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos. (p. 20)

En este sentido, estas unidades léxicas poseen ciertas particularidades, de las cuales la autora parte para realizar una subdivisión en tres fases: en la primera, se encuentran las colocaciones; en la segunda, que es la que le interesa a la investigación, están las locuciones; y en la tercera, los enunciados fraseológicos denominados paremias. Son muchos los autores que han problematizado la cuestión de las locuciones y existe una complejidad por los diferentes tipos de locuciones que se pueden encontrar, además de que se plantea una sinonimia con términos como frases hechas, fórmulas fijas, modismos, etc. Por esto, es indispensable definir las como "combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más como una suma de significado normal de los componentes." (Casares, 1992, como se citó en Corpas, 1996, p. 88). Sumado a esto, es posible establecer su diferenciación de las combinaciones libres de palabras gracias a su institucionalización, su estabilidad sintáctico-semántica y su función denominativa, además, una de sus características es la estabilidad en cuanto a sus aspectos léxico-semánticos y morfosintácticos, incluso, se instauran algunas pruebas para comprobar si

una unidad fraseológica se trata de una locución. Por ejemplo, la sustitución, eliminación o reordenamiento de uno o más de sus constituyentes (Corpas, 1996, p. 89-90).

Todas las unidades fraseológicas poseen diferentes grados de idiomatismo, es decir, que al sumar los elementos combinados no se infiere a simple vista un significado, las locuciones se destacan por tener un nivel alto en esta característica; por ejemplo, en el caso de la locución *mamar gallo*, al relacionar el verbo *mamar* con el sustantivo *gallo*, no hay una referencia en la realidad de lo que esto significa, ya que el verbo se refiere a la succión que hacen los mamíferos de la leche de las mamas de sus madres, y *gallo* es un ave doméstica. De esta manera, para comprender lo que significa esta locución, es necesario reconocer un contexto de uso, en este caso, en la cultura colombiana, equivale a burlarse de alguien o de algo.

Ahora bien, existen diversas maneras de aparición de las locuciones según su taxonomía, la cual se identifica por la función sintáctica que cumple según el núcleo del sintagma, de esta manera, se distinguen las locuciones nominales, adjetivas, adverbiales y verbales, pero también las locuciones prepositivas, conjuntivas y las complejas o clausales, estas últimas están constituidas por dos sintagmas, uno de ellos verbal (Corpas, 1996, p. 94). Es necesario aclarar que, por la proliferación de estas expresiones y la diversidad de su taxonomía, se delimitará el análisis tomando únicamente las locuciones nominales, adjetivales, verbales y adverbiales, ya que las que se caracterizan por ser conexivas, es decir, las prepositivas y las conjuntivas pueden estar mucho más generalizadas en la lengua, es decir, dada su función, representan en menor medida particularidades de la variación dialectológica, que es un foco de interés en el presente estudio.

Dadas las precisiones anteriores, se avizora que, para los hablantes de una lengua específica, puede ser sencillo reconocer el significado de unidades fijas como las locuciones, ya que están presentes en el uso cotidiano de la misma y como bien lo menciona Corpas (1996) forman "parte del acervo lingüístico de la comunidad hablante, al cual enriquecen continuamente" (p. 91), no sería entonces el caso de un estudiante de lengua adicional; por esto, se hace necesario llevarlas al aula, para apoyar sus habilidades pragmáticas, es decir, para que pueda entender la intención, el contexto y el uso real de la lengua de la cual se está empapando.

Por otro lado, retomando lo que se ha dicho sobre la importancia de llevar la fraseología a un ámbito educativo, es pertinente darle paso a la relación entre la fraseología y los esfuerzos por incluirla en la enseñanza de lenguas, muy vinculado a lo que Szyndler (2015) nombra como fraseodidáctica, sin dejar de lado el recorrido teórico que realiza antes de llegar a concluir que esta disciplina es "un campo de estudio independiente, de carácter interdisciplinar que combina elementos de la fraseología, la enseñanza de lenguas, la lingüística contrastiva, así como la psicolingüística y la sociolingüística" (p. 201). Esta se contempla dentro de la lingüística aplicada, enmarcada en la elaboración de material didáctico para la enseñanza de las expresiones fijas. Es inevitable pensar que, en los últimos años, se ha ampliado el interés por esta disciplina debido a la complejidad de las diversas estructuras internas de la fraseología y el reto que esto implica, tanto para el docente como para el aprendiz de LA, pero no solo se resaltan los desafíos, también los factores que enriquecen la didáctica de la fraseología en la enseñanza de lenguas, como lo son las competencias comunicativas que no solo

implican el aprendizaje de un léxico particular sino un reconocimiento de la cultura y la sociedad que se replica a través de la lengua.

La misma autora se refiere a la metodología que puede utilizar el docente, poniendo como base el tipo de unidad fraseológica con la que se desee intervenir, así, indica que el tratamiento de colocaciones y locuciones debe ser diferente, ya que estas últimas presentan diferentes grados de idiomatización; por esta razón, "pueden presentarse recurriendo a expresiones o palabras sinónimas (vid. infra), no obstante, [...] estas siempre deberían aparecer contextualizadas y no de forma aislada, sin referencia ninguna al contexto comunicativo en el que emergen" (Szyndler, 2015, p. 209), elemento que se tiene presente para el diseño de futuros materiales didácticos que se deseen proyectar.

Para concluir y articular lo que se ha venido mencionando sobre los asuntos fraseológicos y locucionales directamente relacionados con ELE2, se resalta nuevamente la pertinencia de lograr que el estudiante sea competente comunicativamente hablando, de ahí que no solo se ofrezca un reconocimiento de unidades fraseológicas, sino que se brinde la oportunidad, desde una perspectiva cultural, para que tenga la capacidad de entenderlas y utilizarlas adecuadamente en los diferentes contextos comunicativos en los que pueda llegar a estar inmerso.

2.4. Materiales didácticos y ELE2

Como ya se ha mencionado, uno de los temas que llama la atención para la investigación es aquello referente al diseño de materiales didácticos, con precisión, los que están enmarcados en la enseñanza de lenguas, referente a esto, el MCER le dedica un apartado a los autores de manuales y diseñadores de cursos, en el cual se afirma que ellos son responsables no solo de tomar decisiones sobre los textos, actividades, vocabulario y gramática a utilizar, sino que también deben proporcionar instrucciones claras para los trabajos dentro y fuera del aula, además, se enfatiza en lo firmes que deben ser los fundamentos en que se basa el proceso de aprendizaje. En la misma línea, se tiene presente el rol que tienen los profesores en este aspecto, los cuales están obligados a respetar las orientaciones oficiales, utilizando materiales, pruebas y exámenes apropiados, además, deben estar en la capacidad de adaptar las actividades con flexibilidad de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes, de esta manera será posible realizar un correcto seguimiento de su progreso (Consejo de Europa, 2002, pp. 139-140).

Relacionando con lo anterior, se habla también del papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, donde se manifiesta la posibilidad de que los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser "textos creados para ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar (por ejemplo, en una unidad concreta del curso)" (Consejo de Europa, 2002, p. 144).

Para situar entonces la conversación hacia lo que se define como diseño de materiales, se percibe como "cualquier cosa que hacen los diseñadores, profesores o aprendices para proporcionar fuentes de input de lengua y para explotar esos recursos de manera que se maximice la posibilidad de apropiación" (Tomlinson, 1998, como se citó en Álvarez y Dueñas, 2015, p. 55). Para comprender lo anterior, se define input como "las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra

durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (AA. VV., 2008). Con esto, se focalizan los propósitos de la presente investigación, tanto los que hacen parte del análisis lingüístico, como los que tienen que ver con la creación del material didáctico, puesto que en ellos el input jugará un papel fundamental para tener una mayor óptica hacia los objetivos de aprendizaje de la lengua segunda, desde lo sociocultural y lo pragmático.

De este modo, se concluyen los postulados teóricos, lo que fortalece cada uno de los ámbitos en los que se pretende desenvolver la investigación, esto abre el camino hacia la ejecución de los objetivos principales, donde no solo se problematizan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de ELA, sino que se adopta y afianza una postura hacia el diseño de materiales contextualizados tomando elementos de la fraseodidáctica, para darle mucho más alcance al problema lingüístico identificado, es decir, la inclusión de locuciones en la enseñanza de lengua segunda.

3. METODOLOGÍA

Para considerar en este punto la ruta hacia la cual se dirige el presente proyecto de investigación, se toma como centro el objeto de estudio que es la presencia de aspectos dialectológicos, específicamente de locuciones, en un manual para la enseñanza-aprendizaje de ELE2 dirigido a estudiantes avanzados (B2). Con esta premisa, se hace la claridad de que se debe establecer una metodología de enfoque cualitativo, que permita observar de forma adecuada el fenómeno antes descrito.

Con las claridades anteriores, se retoma que la presente investigación se adhiere al enfoque cualitativo, en el cual puede haber una variación en las preguntas, las hipótesis e incluso en el planteamiento del problema luego de la recolección y el análisis de datos, puesto que “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica [...] entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 7). Este proceso es significativo en cuanto al perfeccionamiento constante de la investigación y la revelación de nuevos interrogantes, lo que le otorga un carácter de flexibilidad a la interpretación.

El enfoque cualitativo fundamenta la presente investigación por su carácter inductivo, en el que se explora y se describe para generar perspectivas teóricas, lo que quiere decir que va de lo particular a lo general, dicho en otras palabras, se procede desde los datos hacia las generalidades. Las técnicas para recolectar datos pueden ser la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, etc. Otro punto clave es la forma en que se postula la realidad, puesto que esta se define según las interpretaciones de los participantes, por lo cual no solo es una, si no que se pueden admitir diferentes realidades, que además se pueden modificar a lo largo de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 8-9).

Puesto que ya se ha hablado de la flexibilidad en las interpretaciones que se pueden llegar a presentar en este enfoque, a pesar de que el investigador posee un punto de vista particular y subjetivo, no puede perder de vista sus criterios analíticos ante el fenómeno observado, ya que este no deja de tener un carácter investigativo en el que se desean obtener hallazgos efectivos. Dicho esto, la perspectiva cualitativa contribuye

a la indagación en curso en cuanto a la exploración y la descripción de los contextos educativos de EL2 que son necesarios para darle un buen cauce a las finalidades señaladas a lo largo del texto.

3.1 Procedimientos

En consonancia con lo que se ha concretado hasta aquí, se hace necesario establecer una línea de trabajo que conduzca eficazmente a cumplir con los objetivos de la presente investigación; por tanto, estas son las fases que se llevaron a cabo para su desarrollo:

1. Caracterizar materiales creados en Antioquia para la enseñanza del ELE2 en niveles avanzados (B2).
2. Analizar la presencia de locuciones en materiales producidos en Antioquia para niveles avanzados.
3. Definir un subcorpus de locuciones.
4. Sacar conclusiones sobre la presencia de las locuciones en las secuencias o unidades didácticas.

3.2 Instrumentos

En primer lugar, se esclarece que la validación de los datos no utiliza herramientas computacionales por el interés explícito de los investigadores en analizar las disposiciones didácticas de la unidad de análisis (la locución); por lo tanto, el rastreo del corpus de locuciones se realiza estratégicamente de forma manual, ya que de esta manera se pueden extraer muchos más elementos fuera de los asuntos lingüísticos que comprenden la unidad de análisis, ya que a partir del uso de las locuciones dentro del manual se pueden evidenciar intenciones desde lo intercultural y los dispositivos didácticos que se utilizan. En este sentido, en el material didáctico analizado llamado *Maravillas del Español*, se realiza una extracción manual de locuciones, las cuales se registraron en una tabla de Excel según su tipo, a saber, verbal, adverbial, adjetival o nominal; esto se acompaña de otros datos como la variante ortográfica utilizada en el manual, las páginas en las que aparece, el uso, ya sea un contenido textual o paratextual del manual o del input, si se presenta en un ejercicio de apropiación o de producción y si la locución está inmersa en el contenido de alguna competencia específica.

Luego de la selección, fue necesario indagar en algunos diccionarios de la variante léxica antioqueña con potencial fraseológico para establecer si las locuciones extraídas eran utilizadas en la región geográfica foco de la investigación, estos fueron el Diccionario de Locuciones del habla de Antioquia de Carlos García, el Diccionario fraseológico de Colombia (DIFRACO) de la profesora Adriana Ortiz Correa, el Diccionario de Parlache de la profesora Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao, el Diccionario de antioqueñismos del presbítero Julio Jaramillo Restrepo, por último, se consultó el Diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la lengua española.

4. ANÁLISIS

En esta sección, se presentan algunas generalidades relacionadas con la indagación realizada para el análisis realizado en el manual "*Maravillas del Español*". Es importante comentar que esta sección tiene una pretensión meramente descriptiva y los análisis que presenta se basan en las observaciones y anotaciones realizadas en las fuentes. Al final, se describe el corpus definitivo extraído del análisis manual que puede servir de insumo para otros objetivos dentro del área de ELE2.

4.1 *Maravillas del Español*

Como se indicó en la sección de metodología, esta investigación se enfocó en caracterizar el único manual para la enseñanza de EL2 creado y usado en Antioquia. Para tal fin, se tomó el texto llamado *Maravillas del Español*, el cual, en su introducción, se define como un "innovador programa de aprendizaje del español, basado en metodologías comunicativas para la enseñanza del idioma" (Chiquito et al., 2017, p. 4). Este manual es una producción de la *Universitetet i Bergen* de Bergen, Noruega y la Universidad EAFIT de Medellín, Colombia. Está construido con base en los primeros cuatro niveles del MCER para las lenguas y en los estándares norteamericanos *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, ACTFL. Sus autores, Ana Beatriz Chiquito, Jaime Naranjo, Rosaura Gómez y Mónica Flórez, son maestros con una amplia trayectoria y experiencia nacional e internacional en la enseñanza del español como segunda lengua y en el diseño de materiales didácticos.

Maravillas del Español está diseñado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes modalidades, ya sea presencial, en la red o mixto. Cuenta con actividades de comprensión y expresión; además, utiliza diversos formatos como textos, grabaciones, videos, materiales impresos y electrónicos, y combina las habilidades de comprensión oral, habla, lectura y escritura. Sumado a esto, se sirve de unidades lingüísticas como la gramática y el vocabulario necesarios para el adecuado desarrollo de la competencia comunicativa para ponerlos en conversación con la estrategia narrativa al inicio de cada unidad como hilo conductor y la cultura panhispánica como contexto. Cada volumen de este material didáctico está compuesto por un texto guía, un manual de ejercicios para los estudiantes y, como complemento, se incluye un portal de internet donde se encuentran actividades adicionales, archivos de audio y demás elementos para apoyar la apropiación de la lengua.

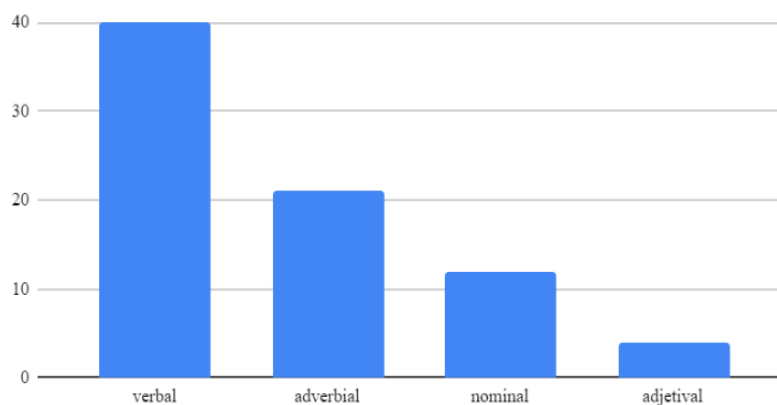
Dentro de su estructura, este manual cuenta con 24 capítulos, distribuidos en 4 volúmenes, cada uno de ellos pertenece a un nivel del MCER. Los capítulos analizados en este trabajo son los que hacen parte del volumen 4, ya que este comprende el nivel B2 y es en este nivel en el que se recomienda de unidades fraseológicas en la enseñanza de ELA. Así, de este volumen, se decide analizar únicamente el texto guía, puesto que en él se encontró más potencial para el hallazgo de locuciones comparado con el manual de actividades, que es un texto que se enfoca más en ejercicios de apropiación de corte gramatical que en presentación de input lingüístico, además, el texto guía cuenta con mayor información respecto a los dispositivos didácticos, lo que podría ser fuente de insumo para la creación de otros materiales didácticos. Este texto está compuesto por seis capítulos, cada uno de ellos con una temática, en este caso orientadas a los estudios

sociales latinoamericanos como el asilo político, los derechos humanos, la pena de muerte y fenómenos culturales y lingüísticos como el espanglish.

En esta fuente de recolección de datos, la investigación se centró en una búsqueda manual de las locuciones que tuvieran una mayor posibilidad y potencial de ser fuente de análisis dialectológico, como lo son las verbales, adjetivales, adverbiales y nominales que aparecieran en *Maravillas del Español*. Se anota a este respecto que no se integraron locuciones con “poco potencial de cambio dialectológico” como las conexivas, debido, entre otras, a la imposibilidad de observar algunas propias de la región antioqueña como sí fue posible con las mencionadas. En este análisis, en primer lugar, se identificó el sintagma que revelara la tipología de la locución, para luego establecer el uso que se le daba dentro del manual, ya sea como contenido paratextual, como contenido dentro del input, si se utilizaba como ejemplificación de una explicación gramatical o si se hallaba en las propuestas de ejercicios tanto de apropiación como de producción. Otro ítem de indagación fue el papel de lo cultural en el espacio en el que estuviera localizada la locución. Todo esto se observó con el fin de reconocer si estas unidades fraseológicas estaban intencionadas dentro del manual y, de ser así, cuál era el tratamiento que se les daba, o si estaban dispuestas allí por simple cuestión de azar. A continuación, se delimitan los resultados que arrojó esta búsqueda y se establecen puentes de reflexión sobre la utilidad de este proceso para creaciones posteriores.

4.1.1 Sobre el tipo de locución

La revisión del manual *Maravillas del Español* v. 4 arrojó un total de 77 locuciones de los tipos verbal, adverbial, nominal y adjetival. En su mayoría se localizaron 40 locuciones verbales, seguidas de 21 adverbiales, en lo relacionado con las nominales se encontraron 12 y, por último, en una medida inferior, las adjetivales con un total de 4. Llama la atención que las locuciones verbales se hallan con mayor productividad. Así mismo, se logra evidenciar, en este subcorpus, los diferentes grados de idiomatidad que poseen. Por ejemplo, en algunas como *quedarse de una pieza*, no se deduce un significado literal al sumar sus componentes sintácticos; por tal motivo, para comprender que esta locución significa “estar muy sorprendido”, es imperioso conocer el contexto comunicativo desde el que se enuncia. No es este el caso de una locución como *tener sed de venganza*, pues en ella sí se reconoce una metáfora que podría ser más factible de identificar por asociación de conceptos. En la gráfica 1, se puede apreciar la distribución de los tipos de locuciones en el manual.



Gráfica 1. Tipos de locuciones de *Maravillas del Español* v. 4

Se observa, además, que las locuciones verbales presentan mayor dificultad para su identificación, teniendo en cuenta que su lema se caracteriza desde la forma infinitiva, lo que no ocurre dentro del uso real de la lengua, puesto que, en la mayoría de los casos, estas locuciones se conjugan en las diferentes personas y tiempos verbales. Por ejemplo, algunas locuciones que lematizadas se registraron como tomar del pelo y estar en la mira, en el discurso del manual aparecían como "Don Máximo les *había tomado del pelo*" y "un delito que *está en la mira* de las autoridades". No sería este el caso de otras locuciones verbales que dentro del input no se conjugaron (véase gráfica 2), sino que estaban directamente presentadas en su forma básica como *hacer un alto en el camino*, que, en *Maravillas del Español*, se encuentra como "deciden *hacer un alto en el camino*" (Chiquito et al., 2017, p. 15-17).

Ya en Madrid, los tres salen a caminar por La Gran Vía. Inger y Mikkel hablan de sus planes como pareja, y concluyen que se quieren mucho, pero que ya no se sienten tan enamorados como antes, y deciden hacer un alto en el camino y seguir cada uno por su lado.

Gráfica 2. Uso de locución verbal en infinitivo en *Maravillas del Español* v.4

Por otro lado, de las locuciones adverbiales encontradas en este manual, se destaca que son el segundo tipo de locución más productiva y se puede decir que se contrastan en ellas todos los niveles de idiomatización, unos muy bajos como *a lo sumo*, unos intermedios como *a última hora* y unos altos como *a flor de piel*. Con esto se puede concluir que las locuciones adverbiales, al permitir una mayor flexibilidad y con una buena selección de las mismas, pueden ser una buena herramienta para su uso e implementación dentro de dispositivos didácticos en el aula de ELE2. En el Anexo 1 de este artículo, presentamos todas las locuciones tipificadas para la información y consulta de los lectores.

4.1.2 Sobre la presencia de locuciones en las temáticas del manual

Respecto a los objetivos interculturales, se resalta que el capítulo en el que se presentó mayor productividad de locuciones fue aquel en el que se trató la temática de Derechos

Humanos. No solo llama la atención el número de locuciones presentes allí, sino el hecho de que se observó una mayor incidencia en la intencionalidad didáctica del manual en esta parte del recurso, lo que puede dar a entender que existe un potencial en este tema para el estudio de asuntos fraseológicos. Además, se notó en el análisis tanto de las locuciones nominales como de las adjetivales que la mayoría de estas estaban relacionadas con temas sociales a los que el manual hacía referencia en sus contenidos interculturales. Así, se encontraron locuciones adjetivales como *presos de conciencia* y *al otro lado de la cerca*, pero, en mayor medida, se encontraron locuciones nominales como *asilo político*, *mercado negro*, *esfera social* y *sueño americano*.

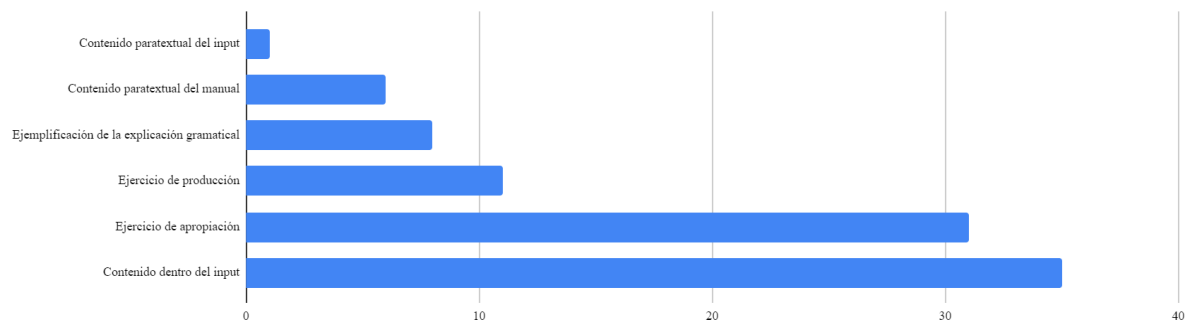
4. Derribar la tiranía	a. Echar por tierra los abusos e imposiciones. b. Incitar a la tiranía. c. Diluir los poderes.
5. Presos de conciencia	a. Prisioneros por combatir el mal. b. Prisioneros porque no tienen conciencia. c. Prisioneros por su raza, religión, orientación sexual o color de la piel o por sus ideas políticas.

Gráfica 3. Ejemplo de uso de locuciones en unidad didáctica sobre Derechos humanos

Ahora bien, aunque no se han obtenido datos suficientes que indiquen que hay temáticas aplicables a la didáctica del español como segunda lengua que sean más productivas para el uso y enseñanza de unidades fraseológicas, se podría avanzar en la hipótesis de que, como lo muestra el manual, los temas relacionados con aspectos de corte social-crítico, se podrían tener en cuenta para la creación de otros materiales didácticos.

4.1.3 Sobre el uso e intención de locuciones dentro del manual

Teniendo en cuenta el lugar en el que se presentaban las locuciones dentro del manual, se pudo evidenciar (véase gráfica 4) que la mayoría de ellas estaban en los diferentes input, fenómeno que tal vez era de esperarse, dado que lo común es que estén dispuestas dentro de textos sin intenciones de que sobresalieran las características que las convierten en unidades fraseológicas con ciertos niveles idiomáticos, es decir, fue frecuente encontrar locuciones que les daban un sentido a los textos y a las temáticas, pero que no representaban un foco de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se pone de manifiesto que había locuciones que sí fueron resaltadas estratégicamente y que posteriormente se incluían dentro de ejercicios de producción como se observa más adelante.



Gráfica 4. Tipificación del uso o intención de aparición de locución en *Maravillas del Español v. 4*

Es de destacar que la segunda disposición más frecuente en la que se encontraron locuciones fue en los ejercicios de apropiación, es decir, actividades de rellenar espacios, selección múltiple o de apareamiento, donde se buscaba que el estudiante practicara lo expuesto en las explicaciones gramaticales al mismo tiempo que fortalecía las habilidades interculturales y comunicativas. En algunas de ellas, se notó la estrategia didáctica de incluir locuciones para reflejar un uso mucho más real de la lengua hispana. Como ejemplo de esto, se observó una locución verbal lematizada como *ponerse en eso*, expresión utilizada para dar a entender que se realizará una acción específica de la que ya se tiene conocimiento (véase gráfica 5). Esta locución puede presentar una complejidad de comprensión si el estudiante no reconoce su utilidad en contexto.

19 COMPLETA los siguientes diálogos haciendo uso del estilo indirecto.

1. Ana: Lina, ¿ya le hiciste las correcciones al texto?

Lina: No he tenido tiempo todavía. Esta noche me pondré en eso.

(Más tarde)

Clara: ¿Ya tenemos por fin el texto listo?

Ana: No, Lina dijo que _____

Gráfica 5. Ejemplo de uso de locución en ejercicio de apropiación

Ahora bien, las actividades de producción también tuvieron cabida a la hora de utilizar locuciones, aunque se presentaron casos en los que no se evidenciaba una intención directa con ellas. No fue el caso de las locuciones *ir en contravía* y *actuar en consecuencia*, que luego de presentarse dentro de la temática del calentamiento global, aparecen en una pregunta que se le hace al estudiante sobre lo que este entiende por ellas sin dejar de lado el sentido y la intención comunicativa del texto. Esto da cuenta de que el manual *Maravillas del Español* les da importancia a unidades fraseológicas como estas locuciones verbales, identificando en ellas su carácter pragmático, de ahí que indague si el estudiante comprende su significado, más allá del hecho de identificarlas en el uso de la lengua.

B. RESPONDE:

1. ¿Crees que el tema del calentamiento global debe ser una postura individual o una imposición del Estado y de interés nacional?
2. ¿Qué entiendes por las expresiones 'ir en contravía' y 'actuar en consecuencia', según el sentido del texto?
3. ¿Cuál es tu posición frente a estos dos puntos de vista y cómo 'actuarías en consecuencia'?

Gráfica 6. Ejemplo de uso de locución en actividad de producción

Por otro lado, se identificaron en el manual algunas locuciones que estaban relacionadas con los objetivos léxicos y gramaticales, aunque las locuciones preposicionales y conjuntivas se han dejado de lado en este análisis por la función sintagmática conexiva que cumplen y su bajo potencial de cambio dialectológico que ya se ha mencionado antes. Sin embargo, en el manual se observa la incidencia que estas tienen para la explicación de funciones lingüísticas específicas que cumplen en el uso de la lengua hablada y escrita. Así, como se evidencia en las gráficas 7 y 8, las locuciones conjuntivas aparecen como conectores para formar cláusulas adverbiales de condición y como ordenadores discursivos.

Maravillas del idioma

Conectores para formar cláusulas adverbiales de condición

Algunos conectores exigen que la cláusula subordinada vaya en subjuntivo: *a no ser que, a menos que, excepto que, a excepción de que, salvo que, siempre que, siempre y cuando, con tal de que, a condición de que*, entre otros.

Otros permiten que vaya en subjuntivo o en indicativo: *salvo si, excepto si, a menos si*, entre otros. Ver **Maravillas del idioma**, página 33.

Gráfica 7. Ejemplo de uso de locuciones conexivas

C. Insumo lingüístico: conectores del discurso

Ordenadores discursivos

De apertura: *ante todo, para comenzar, en principio, por cierto, a propósito, a todo esto, es que.*

Enumerativos: *en primer lugar, en segundo lugar, en un segundo momento, segundo, luego, después, en seguida, a continuación, además, por otra parte, primero, ... segundo, etc.*

De cierre: *por último, en fin, por fin, finalmente, en resumen, en suma, en conclusión, total, en una palabra, en pocas palabras, brevemente, dicho de otro modo.*

Gráfica 8. Ejemplo de uso de locuciones conexivas II

Desde otra perspectiva, se observa un apartado en el que se le pide al estudiante unir algunas expresiones con su significado, dentro de ellas se encuentran locuciones verbales como *a flor de piel, dar rienda suelta* y *hacer lo que le da la gana* y una de tipo nominal como lo es *mano dura*. Este ejercicio indica que los autores del manual seleccionaron unidades pluriverbales con el mismo propósito mencionado anteriormente, es decir, vislumbrar si el estudiante conoce su significado ya que estos frasemas se componen de unidades léxicas que no poseen relación semántica en ellas,

sino que tienen una motivación y un nivel pragmático que solo se podría identificar en el uso contextual de la lengua hispana.

Vocabulario

25 UNE las expresiones con su respectivo significado.

1. A flor de piel	a. Dejar actuar con libertad.
2. Deudas	b. Querer hacer cierta cosa únicamente por el deseo de hacerla, aunque no se tenga derecho para ello.
3. Dar rienda suelta	c. Severidad que tiene una persona para tratar a otras o dirigir un asunto.
4. Hacer lo que le da la gana	d. Indica que un sentimiento es tan intenso que se hace fácilmente perceptible a los demás.
5. Mano dura	e. Culpas, pecados.

Gráfica 9. Ejemplo de uso de locuciones en ejercicio de apareamiento

Por último, llama la atención que en el manual hay un esfuerzo por integrar elementos fraseológicos, puesto que se identifica que en una explicación gramatical del uso de *lo* en español, se nombran algunas locuciones como “expresiones más o menos fijas”.

- *Lo en expresiones más o menos fijas: lo mío, lo tuyo, a lo sumo, por lo menos, por lo pronto, a lo mejor, de lo contrario y los marcadores del discurso: lo primero, lo segundo, etc.*

Gráfica 10. Ejemplo de uso de locuciones en explicación gramatical

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación de corte cualitativo tenía como objetivo “analizar la presencia de locuciones del único manual dirigido a estudiantes de niveles avanzados (B2) de ELE2 realizado y usado en Medellín, Colombia”. Para tal fin, se recolectó un corpus de locuciones de forma manual de un libro para la enseñanza para la enseñanza del ELE2 antioqueño. Todas las locuciones fueron validadas en diccionarios de antioqueñismos y de fraseología colombiana o antioqueña para verificar su condición diatópica, es decir, validar que estuvieran tipificadas en recursos lexicográficos sobre la variante paisa. En esta sección, se presentarán algunas observaciones finales que quedan después de la investigación junto con los logros más relevantes de este proceso; posteriormente, se mencionarán las limitaciones y dificultades del estudio; finalmente, se presentarán las recomendaciones y líneas futuras de investigación que se abren para la fraseodidáctica de la variante léxica antioqueña.

Avanzando en el tema de los logros que se pudieron alcanzar con la investigación, se dimensiona que el manual *Maravillas del Español* sí proporciona y dispone, dentro de sus contenidos y dispositivos didácticos, elementos fraseológicos locucionales. Llama mucho más la atención que se halle una disposición intencionada de las locuciones. Estos resultados demuestran que existe una eventual investigación lingüística y

conocimiento de los autores sobre estudios de la fraseología, aunque no se explicita en la presentación del manual, tal vez este interés es implícito o inconsciente pues no es declarado. Como era de esperarse, por la tendencia también general de la lengua española, las locuciones verbales y adverbiales fueron las más productivas en el corpus. Así mismo, la intencionalidad más evidente para su presencia se observó en la presentación de los *inputs* y, de forma muy esporádica, en ejercicios de apropiación o de producción. Pese a ser un libro que declara ser de corte generalista en lo que tiene que ver con las variantes, este presenta, sin ninguna advertencia, locuciones del habla antioqueña, algo que, suponemos, surge del hecho de que la mayoría de los autores de la obra tiene una influencia (nacieron o viven) en Antioquia. Sin embargo, advertimos este hecho como un elemento que se debe considerar al momento de diseñar materiales.

Al respecto del último punto –y para referirnos a nuestra pretensión–, nos gustaría indicar que, como lo hicimos anteriormente, aunque efectivamente se presentan locuciones paisas en el único manual de EL2 para niveles avanzados de la región, estas no siguen ningún parámetro claro explicitado en su inserción ni hay equilibrio en el número de veces en las que se presenta, ni sobre la elección de las locuciones que se usan. Nieto (2022) reflexiona al respecto de este mismo tema e indica que, en general, no se han usado criterios claros en la literatura para delimitar la presencia o ausencia de locuciones en los materiales de ELE-2; por lo que sería pertinente pensar en criterios como *motivación semántica* u otros para delimitar su inclusión. Sin embargo, este estudio se centró en servir de insumo preliminar para delimitar cómo evaluar la presencia de estas UF y deja abierta la posibilidad de que se definan criterios para evaluar la pertinencia y viabilidad de esa presencia usando de referencia estudios como el de Nieto (2022) u otros autores.

Entre otras cosas, es adecuado mencionar las limitaciones que se advierten en este punto del estudio, uno de ellos fue que no se utilizaron herramientas para apoyar la extracción de las locuciones de forma automática, tampoco se usaron herramientas para el contraste con diccionarios o para hacer otro tipo de análisis estadísticos o lingüísticos. Hubiese sido interesante ampliar las conclusiones y el alcance de este estudio a más manuales o, al menos, a más volúmenes del mismo manual para observar tendencias y delimitar elementos teóricos como ausencia de locuciones en niveles básicos o aumento paulatino de unidades fraseológicas en los volúmenes. Sin embargo, este es apenas un estudio piloto con una pretensión y alcance media que, se espera, pueda servir de aliciente para nuevas investigaciones en el área.

Todo lo anterior, permite esclarecer el camino para las líneas de investigación que quedan abiertas para trabajos futuros, una de ellas es la necesidad de ampliar las reflexiones y el campo de acción sobre las unidades fraseológicas en los manuales de ELE/EL2 y el tratamiento de ellas con un análisis lingüístico más específico y con apoyos que le permitan al estudiante acceder a conocimientos de esta área, ya que esto complementa los objetivos gramaticales que a la vez se vinculan con aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, esto para contribuir a los objetivos culturales y así, a su competencia comunicativa. Sería importante pensar, por ejemplo, basados en investigación, en un decálogo o protocolo fraseodidáctico para materiales en ELA, una necesidad declarada para acercar cada vez más los contenidos a los contextos en los que se enseña y aprende ELA.

En última instancia, el estudio realizado permite constatar que en los últimos años han proliferado los intereses investigativos en el campo de ELE y EL2 y que en algunos de los casos se han realizado esfuerzos por incluir unidades fraseológicas en los materiales didácticos dirigidos a estos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, son necesarias las intervenciones intencionadas y con un mayor enfoque en estos procesos, más que todo en Latinoamérica y su diversidad de zonas geográficas, puesto que cada una de ellas posee una variante léxica particular, por lo cual, los materiales didácticos deben estar diseñados de acuerdo con las necesidades del contexto. También es de resaltar que en un contexto geográfico cercano en el que se enmarca la investigación, se han realizado investigaciones sobre locuciones antioqueñas y demás asuntos fraseológicos, como lo son los trabajos del profesor Carlos García (2006) en el *Análisis de locuciones neológicas en la prensa regional antioqueña* y el *Diccionario Descriptivo del Español del Valle de Aburrá (DEVA)* y, por supuesto, su *Diccionario de locuciones del habla antioqueña*, también están los estudios realizados por la profesora Adriana Ortiz (2012), uno de ellos es *Las locuciones y sus variantes en el Diccionario Descriptivo del Valle de Aburrá*; sin embargo, no se encontró ninguno que relacionara la fraseología con el ámbito de ELE2, de ahí la importancia de continuar generando reflexiones encaminadas hacia la creación de materiales didácticos contextualizados y que a la vez vayan de la mano de la investigación lingüística y la recopilación de corpus en las regiones, ya que esto ofrece información de relevancia a la hora del diseño y ejecución didáctica y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). Lengua meta. Input. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario
- Agray, N. (2008). El español como lengua extranjera: perspectiva, retos y oportunidades. Una visión panorámica. *Visitas al patio*, 2, 63-70. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/visitasalpatio/article/view/1586>
- Álvarez, M. (2021). Enfoque de Oriente. *Enfoque de Oriente*. https://issuu.com/periodicoenfoquedeoriente/docs/edici_n_285_enfoque_de_oriente
- Álvarez, J., & Dueñas, J. (2015). *Diseño de material didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje de una variedad léxica local*. [Trabajo para optar por el título de Magíster en Lingüística, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17113/AlvarezCancinoJohanaPaola2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Arcila, M. & Pulido, J. (2016). *Publicidad: uso de material auténtico para la enseñanza de modismos de la variedad léxica colombiana*. [Trabajo para optar por el título de Magíster en Lingüística, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19656>
- Barragán, E. & Mesa, V. (2018). *Guía didáctica para docentes: Estrategias de enseñanza para las unidades fraseológicas en el aula de ELE*. [Trabajo para optar por el título de Magíster en Lingüística, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35415>
- Beltrán, E. & Villaneda, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: perspectivas, debates y definiciones. *INDEX Revista de arte contemporáneo*,

- 10, 247-267. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2477-91992020000100247
- Bernal, D., Caro, Y., Rodríguez, O., Jaramillo, G. & Gómez, J. (2020). Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 13(1) 63- 88. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5460/5201>
- Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño. (2008). *Realidades y prospectiva del Valle de San Nicolás*. <https://ccoa.org.co/wp-content/uploads/2021/01/Realidades-y-prospectiva-del-Valle-de-San-Nicolas.pdf>
- Cardona, L. (2022) Algunas consideraciones para el diseño de una unidad didáctica sobre el parlache en Medellín (Colombia). (Traducción de Juan Felipe Zuluaga Molina). *Visitas al Patio*, 16(2), 485-520. <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.16-num.2-2022-4085>
- Castañeda, L.S. & Henao, J. I. (2009). *Diccionario de parlache*. Editorial LEA.
- Chiquito, A., Naranjo, J. & Gómez, R. (2017). *Maravillas del Español*. (Vol.4; 1ª ed.). Editorial EAFIT.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corpas-Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Delgado, T., Beltrán, E., Ballesteros, M., & Salcedo, J. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*. 11(17), 10-28. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7463/La%20investigaci%C3%B3n-creaci%C3%B3n%20como.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delmastro, A. & Salazar, M. (2007). Tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras: hacia un eclecticismo constructivista. *SYNERGIES Venezuela* (3), 19-37. <https://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf>
- Del Pozo, M. (1998). Dime cómo hablas y te diré si te comprendo: de la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot...ASELE. *Actas IX*. 699-706. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf
- Enfoque de Oriente. (s.f.). *Inicio* [Página de Issuu]. Issuu. Recuperado el 10 de julio de 2023 de <https://issuu.com/periodicoenfoquedeoriente>
- Enfoque de Oriente. (2023). *Inicio* [Página de Issuu]. Issuu. Recuperado el 10 de julio de 2023. de <https://www.instagram.com/enfoquedeoriente/>
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, 9, 1-58. <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- García, C. (1991). *Diccionario de locuciones del habla de Antioquia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- García, D., García, J. & Buitrago, Y. (2011). Estado del arte de ELE en Colombia, una mirada holística: metodologías y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, (13), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152421003.pdf>
- García, M. (2020). *Las unidades didácticas en la enseñanza de español como lengua extranjera*. [Trabajo para optar por el título de Máster Universitario en formación de profesores de español, Universidad de Alcalá]. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/47331>
- Gómez, A. & Ureña, C. (2017). Una propuesta para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, (13), 313-323. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10813/10091>

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Cervantes (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Departamento de Cultura Digital.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf
- Jaramillo, G., Naranjo, J. & González, M. (2011). El Sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE) en Antioquia: experiencia y perspectivas. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16 (28), 211-227.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n28/v16n28a08.pdf>
- Nieto, G. (2022). La motivación semántica como criterio de gradación de las locuciones verbales para su enseñanza en español L2/LE. En Y. Passuy y C. Silva (eds.), *Enseñanza, lengua y cultura en ELE*, (pp. 69-93). Editorial EAN – Universidad de Caldas.
- Pato, E & Fantechi, G. (diciembre 2011-mayo 2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *ReLingüística Aplicada*. 10.
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Penadés, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE. *Carabela*, (56) pp.51-67.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_051.pdf
- Penadés, I. (2006). El valor discursivo de los refranes. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (20) pp. 287-304. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6084/1/ELUA_20_13.pdf
- Pinedo, N. (2010). *Propuesta de actividades contextualizadas, diseñadas para la enseñanza de refranes típicos colombianos en el curso de español para extranjeros de la Universidad Javeriana*. [Trabajo para optar por el título de Licenciada en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ:
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5849>
- Roselló, J. (2021). Metodología sociolingüística y enseñanza de ELE. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, (33), pp. 1-19.
<https://www.redalyc.org/journal/921/92167147004/92167147004.pdf>
- Serradilla, A. (2000). La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula. *ASELE. Actas XI*. 657-664.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0657.pdf
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*. (27), pp. 197-216. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50867/47203>
- Zapata, F & Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.
<https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Corpus de locuciones extraídas de *Maravillas del Español*, volumen 4.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-1RCPrTjYpzV284vh0e-nc-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-1RCPrTjYpzV284vh0e-nc-WdFqu16N4/edit?usp=sharing&oid=104900488172706876427&rtpof=true&sd=true)

[WdFqu16N4/edit?usp=sharing&oid=104900488172706876427&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-1RCPrTjYpzV284vh0e-nc-WdFqu16N4/edit?usp=sharing&oid=104900488172706876427&rtpof=true&sd=true)

Revista Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



FECYT 04/2022
Revista de Lingüística y Literatura (RLL)
Revista de Lingüística y Literatura (RLL)



UNIVERSIDAD
NEBRIJA